VÉLEMÉNYEK / VITÁK

# Oktatási rendszerünkről

Kossuth

# VÉLEMÉNYEK / VITÁK

68/1

# Oktatási rendszerünkről

MAGYAR SZOCIALISTA MUNKÁSPÁRT
XV. ker. Pártbizottsága
1153 Budapest, Lőrinc u. 8.

KOSSUTH KÖNYVKIADÓ / 1982

Szerkesztette: Csoma Gyula

ISBN 963 09 2036 0
ISSN 0139 4010
© Ed. Csoma Gyula, 1980
(3492)

# HOGYAN GONDOLKODUNK A KÖZOKTATÁSRÓL?

1.

Tapasztalataink annyira nyilvánvalóak és annyira általánosak, hogy félek, közhelyként hat minden kijelentés a széles körű érdeklődésről a közoktatás ügyei iránt vagy annak a publicitásnak az élénkségéről, amelyben az iskolának része van. Nem számoltam utána, de az a benyomásom, hogy a közoktatással foglalkozó írások mennyisége az utóbbi 15–20 évben jelentősen megnövekedett, s ha a kötelező olvasmányaim heti penzumára gondolok, úgy tűnik, még mindig növekvőben van. A szakmai sajtón kívül a legkülönbözőbb orgánumok foglalkoznak a közoktatás legkülönbözőbb ügyeivel. Egzakt elemzések, indulatos ítéletek, jámbor óhajok, bölcs gondolatok, tények, tervek és tennivalók látnak napvilágot. S mindezt – elemzően, megfontoltan, a realitásokkal számot vetve vagy sommásan, izgatottan, a jelent a jövő illúziójával szembesítve – *kritikai* szemlélet szövi át.

Sokan vannak, akik a tiszta szigort kérik számon az iskolától. Mások a tisztességes munka és a teljesítmény becsületét. Vannak, akik határozott és pontos követelmények megfogalmazását és következetes végrehajtását várják s a tanulmányi színvonal megalapozott emelését. Mások az osztályátlag tizedestörtjeivel vagy a gimnáziumba, illetve a felsőfokú intézményekbe bejutott tanítványok arányával mérik az iskolák teljesítőképességét. Vannak, akik önérzetesen szelektálni akarnak és az intellektuális elit tudatosabb kiválasztását szorgalmazzák. A szociológusok pedig

kimutatják, hogy a társadalom mely rétegeinek gyermekei kerülnek szinte törvényszerűen előnyösebb és melyek szinte törvényszerűen hátrányosabb helyzetbe, fenntartván és újratermelvén az iskola által a társadalom műveltségi – s netán más természetű – egyenlőtlenségeit. Vannak akik bíznak a – most már egyre gyakrabban objektív tesztekkel mért – tudás mindent elsöprő hatalmában. Másoknak az a véleménye, hogy a mai tanulóifjúság nagyobb részéből hiányzik az igazi kötelességtudat, nem tanulnak rendesen, s nincs is mivel kényszeríteni őket erre. Vannak akik a diákok túlterhelését ostorozzák, mások a csökkenő követelményeket és az iskola által nyújtott műveltség összeszűkülését, töredékességét. Vannak akik a humán műveltség és a társadalmi tudat nevelésének háttérbe szorítása ellen kötnek kardot. Mások a természettudományi, technikai, gyakorlati tudnivalók fontosságát hangsúlyozzák. A pszichológusok beszámolnak az iskola mentális ártalmairól és a személyiséget deformáló iskolai hatásokról. Mások szembesítik nevelési eszményeinket és a hétköznapi iskolai valóságot. S vannak akik a nevelési eszményeket szembesítik egymással. Az ún. normatív pedagógia mint az óhajok pedagógiája összeütközik a lehetőségek pedagógiájával, amely a realitások pedagógiájaként jelentkezik. Vannak akik a fejüket kapkodják a közoktatásban bekövetkező gyakori változásokat tapasztalván és az oktatáspolitikai intézkedések zaklatottságát emlegetik. Mások megalapozott, gyökeres és gyors változásokat sürgetnek. Vannak akik a közoktatás társadalmi funkcióinak zavarait elemzik, mások a közoktatás és a gazdaság reális viszonyáról vitatkoznak. Teret nyer az általános képzés és a szakképzés viszonya, az egész iskolarendszer jövője, a műveltségi tartalom, a közoktatás tervezése, a közoktatás és a közművelődés kapcsolata. Viták lobbannak tantervek és tankönyvek körül. Vizsgálatok eredményei jelennek meg a tudás színvonaláról, a befogadás mértékéről, az erkölcsi attitűdről... stb. stb.

Lehet, hogy a felfokozott érdeklődés, az élénk publicitás, illetve – az érdeklődés irányát és a publicitás tartalmát tekintve – *a problémára orientált kritikus szemlélet* az utóbbi két évtized és napjaink, s a még hátralévő kis idő: a századvég sajátja. Talán éppen most lett úrrá rajtunk a felelősség sürgető türelmetlensége: rendben hagyni magunk után az amúgy elég rendetlen XX. századot és tisztességgel megalapozni a jövőt, amelynek szimbóluma most már a következő évezred, lírai letéteményese pedig a nevelés. Talán időnk és módunk van végre istenigazából az iskolával törődni: a nagy történelmi nyugtalanságok nemzetrontó és nemzetépítő korszakai után viszonylagos nyugalmunk és viszonylag kiegyensúlyozott létünk megfelelő keretet ad ahhoz, hogy a közoktatás létének és működésének mélyére nézzünk s részletesen végiggondoljuk a nagyon régi és a nagyon új politikai és pedagógiai jelszavak évszázados sodrásában alakuló közoktatás valódi helyzetét, valódi jövőjét. Talán lélegzethez jutottunk, időnk és módunk van végre társadalmunk, nemzetünk sok más életbevágó ügye mellé a közoktatás ügyeit is felsorakoztatni: már nem *Apáczai, Tessedik, Bessenyei* prófétai álmodozásával, nem *Eötvös* és *Trefort* lényeges részletek fejlesztésére törekvő realitásérzékével, hanem reálisan és mégis az egészet megragadva, a megvalósulás szigorú logikája mentén. Talán, mint mindenütt, a közoktatás jelenében és jövőjében is most már a valóságra akarunk apellálni, történelmi tanulságként hordozva a politikai és pedagógiai illúziók, deklarációk, levegőben lógó eszmények és szépen szóló frázisok ártalmait: felkészülve arra, hogy újra és újra szembesítsük nézeteinket, eszményeinket a valósággal. Talán éppen most jutottunk el oda, hogy igényeinket és követelményeinket is sikeresen szembesíthessük mindazzal, amit az iskola teljesíteni képes, és talán igényeink, követelményeink is mostanában teljesedtek ki: pontosabbá, differenciáltabbá, reálisabbá és összetettebbé váltak. Talán ezeknek az évtizedeknek a tapasz-

talatai érlelték meg meggyőződésünket a partikuláris, pragmatista, prakticista megoldások és a voluntarista pedagógia kilátástalanságáról és az egyetemesebb, távlatokat adó, elvi megoldások szükségességéről... Akárhogy is van, megkockáztathatom azt a kijelentést, hogy *a társadalmilag szervezett nevelés hazai történetében aligha volt még egy korszak, amelyben ennyire nyitottan, sokrétűen, ennyire a problémákra orientált, kritikus szemlélettel – s ennyien – gondolkodtak volna a közoktatás jelenéről és jövőjéről; aligha volt még egy korszak, amelyben a közoktatás ügyeit ilyen széles körű, felfokozott érdeklődés és publicitás kísérte volna.*

Nagyapáink és apáink közvéleménye úgy hiszem sokszor és sok vonatkozásban adottnak, magától érthetőnek tartotta az iskolát. Olyannak, amilyen. Ezt a szemléletet örökölte: diákként, szülőként, tanítóként, tanárként. Átélte konfliktusait, fontos részletekről volt – sokszor lázadó – véleménye: a néptanítók helyzete, kiszolgáltatottsága, később az ÁDOB-ba kényszerülő tanárok létbizonytalansága, a népoktatás állapota, a magasabb iskoláztatás költségei – és sorolhatnám tovább – a közoktatás társadalmi funkcióinak, értékének konfliktusait jelezték. S a „nemzet napszámosai" – és azok, akik figyelmet fordítottak az iskolára –, közoktatási állapotaink sanyarúságát a közoktatás társadalomjobbító, nemzetnevelő fontosságának eszményeivel szembesítették. A közoktatás kritikája a társadalmi-politikai berendezkedés kritikája volt. A közoktatás mint a társadalmi igazságtalanságok őrzője és letéteményese, a közoktatás mint a feudálkapitalista társadalmi-gazdasági viszonyok és osztályszerkezet konzerválója, a közoktatás mint a konzervatív ideológia fellegvára... Mindezt a maga konkrét egészében vagy valamely konkrét részletében, sorsukkal szenvedve meg, sokan átélték a hétköznapi tudat szintjén. A társadalom vizsgálói a polgári radikális *Jászi Oszkártól* a kommunista *Földes*

*Ferencig*, felelősségtudattal áthatott írók, a kitűnőek iskoláján fáradozó *Zilahy Lajostól* a népi írókig elemző, tudományos – és bár egymástól különböző társadalomkép és társadalmi program keretei között –, ideológiai szintű kritikáját adták közoktatási állapotainknak. Pontosabban: annak kritikáját, ami szorosan vett társadalomvizsgálati nézőpontjukból, a szociográfia, a szociológia, a politikai eszmények, valamint a nagyon elvont pedagógiai embereszmény segítségével a közoktatás és a társadalmi-politikai berendezkedés viszonyából megragadható volt. Nyilvánvaló, hogy kritikai eszméik leszivárogtak a hétköznapi tudat színtereire és ilyen vagy olyan mértékben így vagy úgy, ezt vagy azt tudatosabbá, logikusabbá téve, „ideologizálták" a hétköznapi tudat kritikai vonulatait. A konklúziók pedig a társadalmilag nyitott, demokratikus iskolarendszer és a demokratikus, progresszív ideológiai szemléletű nevelés igényeit hangoztatták, amelynek a társadalom átalakítása elengedhetetlen feltétele. Úgy látszik tehát, hogy az iskola mégsem olyan amilyen, hanem valami mássá kell átalakítani. Csakhogy ez a kritika és annak konklúziói nem érintették az iskola működésének minden részletét, pedagógiai mikrostruktúráit. Vagy ha olykor érintették, ezt nem konkrétan tették, hanem annyira elvontan és általánosan, amennyire a pedagógiai eszmények elvontsága és általános volta ezt lehetővé tette. Vagyis az iskola működésének részleteit, pedagógiai mikrostruktúráit tekintve végül önmagával azonos, régtől fogva adott és magától érthető maradt. (Mint ahogy a tanítási-tanulási folyamat felépülését, a tanítás-tanulás szervezeti formáit, társaslélektani szerkezetét és még egy sor lényeges jegyét, egy sor pedagógiai pszichológiai dilemmáját tekintve az iskola ma is évszázados önmagát jelenti.) A reformpedagógia polgári áramlata, mint kritikai szemlélet, a szűkebb pedagógiai szakmán túl alig hatott a közgondolkodásra. Valójában a pedagógiai gondolkodásra is csak halványan. Ráadásul lehetővé tett egy-

fajta gondolati ficamot: talán nem is a társadalmat, nem a közoktatás társadalmi beágyazottságát kell megváltoztatni, hanem elegendő az iskola pedagógiai működésének mikrostruktúráit.

Aztán megforgattuk a világot. A közoktatásban rögtön az elején három valóban alapvető változás következett. Kettő közülük az iskolarendszer szerkezetében: létrejött az általános iskola és az iskolai felnőttoktatás. A harmadik az iskolák államosítása volt. Az oktatáspolitika egyik vezérgondolata a műveltségi egyenlőtlenségek felszámolása lett. Meg kellett változtatni a társadalomban azokat az iskoláztatási arányokat, amelyeknek képtelen voltát *Földes Ferenc* oly pontosan kimutatta. Átalakult a közoktatás egész ideológiai-politikai tartalma. Hosszú ideig azok a célok, jelszavak, tennivalók és remények voltak a döntőek, amelyek a társadalom iskoláztatását és az iskola új ideológiai-politikai tartalmának felépítését, fejlesztését voltak hivatva kifejezni. S azzal a mindent elsöprő optimizmussal, hogy a végleges vagy a hosszú időre végleges, gyökeres megoldás letéteményesei. Kezdetben még fellobbantak azok a törekvések, amelyek az iskola működésének minden részletét, pedagógiai mikrostruktúráit az akkor legprogresszívebb pedagógiai eszmék és az akkor legkorszerűbb pedagógiai-pszichológiai ismeretek latbavetésével kívánták fejleszteni. (NÉKOSZ, az Országos Köznevelési Tanács tervei stb.) De az átalakulásnak ez a vonulata háttérbe szorult, sőt egy ideig teljesen kiszorult a közoktatás világából, hiszen voltak évek, amikor a terepet a mennyiségi mutatók, a mindenáron teljesített statisztikai igények és a napi jelszavakkal átpolitizált, mesterségesen túlabsztrahált pedagógiai eszmények uralták. Később pedig – s ez a korszak talán nem is múlt még el teljesen –, bár a pedagógiai fejlesztés igényei már megjelentek és konkrétabbá váltak, a túl közeli közoktatási célok és a túl praktikus közoktatási feladatok szorították háttérbe őket. Kiderült azonban,

hogy az új idők újra megfogalmazzák a maguk problémáit, a megoldott feladatok után új feladatok következnek és a megoldottnak tekintett problémák, a teljesítettnek elfogadott feladatok egy része megoldatlanul és teljesítetlenül élhet tovább. Ez elég megrázó felismerés volt. S amíg a világ megforgatásának éveiben s utána még jócskán elég egyszerűnek képzelhettük teendőinket, mostanára kezd feltárulni a közoktatás működésének teljes bonyolultsága: társadalmi funkciózavaraitól pedagógiai működésének zavaraiig, mennyiségi fejlesztésének meghatározóitól minőségi fejlesztésének mutatóiig. A társadalom kutatói újra s újra belebotlanak az iskolába. Az érdeklődő közvélemény pedig immár kritikusan szemléli az iskolai munka hétköznapjait is: az iskola pedagógiai mikrostruktúráit. Nem végzetszerűen adott és nem magától érthető már a számára jóformán semmi, ami az iskolában végbemegy. Valahogy így:

A barátom elsős kislánya sok piros pont után magatartásból fekete pontot vitt haza.

– Beszélgettem – válaszolta a szülők aggódó érdeklődésére.

Idáig rendben van. A további faggatásra azonban kiderült, hogy az óra megszakadt, mert a tanító nénihez bejött egy másik tanító néni beszélgetni valamiről, ami nyilván fontos dolog lehetett.

– Ők is beszélgettek – vont vállat a kislány –, és különben is, unatkoztam.

Az aggódó atya az ügyet így kommentálta:

– Megpróbáltam megmagyarázni szegénykémnek Jupiter és az ökör klasszikus bölcsességét. Na de hallod! Nevelés ez?!

2.

A közoktatásról való gondolkodás elméleti-tudományos szintjein a hatvanas-hetvenes években (talán a hatvanas évek közepétől) új tendenciák jelentek meg, illetve felerősödtek vagy új beállítást nyertek

régebbtől lappangó vagy már korábban is a felszínen levő de igazán kibontakozni nem tudó gondolati irányok. Ide illeszkedik az 1945-től 1948/49-ig tartó időszak olyan kezdeményezéseinek kritikai végiggondolása is, amelyek az ötvenes években elsorvadtak, megszakadtak (amelyeket megszakítottak), vagy kifejlesztésük lehetetlenné vált. Újra elővettük pl. az Országos Köznevelési tanács terveit. 1974-ben és 1977-ben megjelentek pl. a NÉKOSZ történetének kötetei.

Ezek az új tendenciák először a hatvanas évek legvégén erősödtek fel és összegződtek is az V. Nevelésügyi Kongresszus (1970) és az Országos Népművelési Konferencia (1970) előkészítése kapcsán. Széles körű előkészítő viták és az előkészítő tanulmányok egész sora, majd maga a Kongresszus és a Konferencia gyűjtötték őket fókuszba. Ez a két esemény mintegy társadalmi előkészítése volt az 1972-es ún. közoktatási és az 1974-es ún. közművelődési párthatározatnak. A határozatokat közvetlenül előkészítő viták és tanulmányok kritikusan elemezték a magyar közoktatás-közművelődés állapotát, szükséges és lehetséges fejlesztési irányait. Maguk a határozatok pedig politikai platformot teremtve adtak helyzetjelentést és művelődéspolitikai koncepciót. Ebben a politikai összegzésben (vagy mögötte) ott voltak azok az új tendenciák, megközelítési irányok, nézőpontok, amelyek a hetvenes évek legelején már beépültek a közoktatási-közművelődési gondolkodásba, illetve éppen a határozatok előkészítésének műhelyeiben kristályosodtak ki. S problémaérzékenységükkel ezek a határozatok oldottak fel régi sztereotípiákat, sok helyütt még történelmi kövületként őrzött művelődéspolitikai gátlásokat.

Van a történetnek egy képtelen s csupán azok számára igazán érthető előzménye, akik többé-kevésbé

figyelmesen és tudatosan átélték már a közelmúltat is: a pszichológia rehabilitálása.

Emlékszem, hogy ifjoncként, 1959-ben, de lehet, hogy egy-két évvel később, *Lénárd Ferenc* biztatására dolgozatot írtam a pszichológiai tesztek nevelési alkalmazásáról. Mondanivalóm valami olyasmi volt, hogy el kell felejtenünk a *pedológia* mumusát, s túlhajtásaitól magunkat elhatárolva – hiszen a *pedológia* mechanikusan tesztező kiválasztási technikával dolgozó, a tömeges gyakorlatban eltorzult válfaját csak egyoldalú értelmezés szerint lehet azonosítani magával a *pedológiával* –, ésszerű korlátok között a pszichológiai teszteknek lehet létjogosultsága, sőt szükségesek lennének az iskolai nevelés több területén. A pszichológiai tesztek nevelési alkalmazásának ügye, mint a *pedológia* problémája körülbelül egy évtizeddel korábban egyszer már felmerült nálunk és politikai üggyé vált. Nekünk nem a perújrafelvétel volt a gondunk, hanem azok a visszamaradt balhiedelmek és előítéletek, amelyek az akkor néhány éves gimnáziumi pszichológiatanítást, éppen ebben a vonatkozásban körülvették. Jellemző itt a szándék és a szükséglet. S jellemző az is, hogy a dolgozatra nem találtunk kiadót. (Bár óvatosan nem is nagyon erőltettük, s – ahogy emlékszem – nem is sikerült a munka túl fényesen.) Ma már nem ilyen gondjaink vannak a pszichológiai tesztekkel. Megint alkalmazásuk túlméretezésétől, sematizmusától, egyoldalúságától és pedagógiai szemléletünket eltorzító hatásától kezdhetünk félni. S méginkább annak a transzpozíciónak a kapcsán, amelyet a teszt mint módszer didaktikai megjelenése és elterjedése jelent. De egy percig sem vitathatjuk a pszichológiai és a didaktikai tesztek létjogosultságát.

Már az ötvenes évek közepén oldódni kezdett az a szorítás, amely – nem is túl hosszú ideig – a pszichológiát mint tudományt és jelesen: a pszichológiát

mint a pedagógiai gondolkodás szerves tartozékát eltúlzott ideológiai félelmek, merev ideológiai korlátai közé gyömöszölte, szelektálta nézőpontjait, megközelítési irányait, megközelítési módozatait, szerepét jelentősen csökkentette, hatását a pedagógiában (és a közoktatás egész eszmerendszerében) háttérbe szorította. Úgy tapasztaltam, hogy a pszichológia nem könnyen ocsúdott, bár – vagy inkább visszahatásként – az értelmiség körében egy ideig divat lett az amatőr pszichologizálás, az iskolában pedig az amatőr pedagógiai pszichologizálás. (Amelyet utóbb mindkét helyen a szociologizálás divatja váltott fel.) A pszichológia 1957-ben önálló tantárgyként került be a gimnázium humán tagozatának tananyagába. Ennek előkészítése azonban már korábban megkezdődött. 1964-ben revelációként hatott a szovjet pszichológus, *Rubinstein* nagy általános pszichológiájának kiadása. (Az első moszkvai megjelenés évszáma 1940, a második 1946 volt, 1964-ben már huszonnégy és tizennyolc év távolában.) A hatvanas évek elején kezdett szélesebb körben ismertté válni a méltán tekintélyes szovjet neveléslélektani iskola alkotóinak munkássága. (*Leontyev, Galperin, Vigotszkij* és mások). Úgy vélem, hogy legelőször az ideológiai görcsöket feloldó hatásuk volt a nagyobb, s csak azután konkrét tudományos eredményeiké. Így nyílt meg fokozatosan – a hatvanas évek második felére már jól érzékelhetően és szétsugárzó hatással – a pszichológiának (mint tudománynak és mint a pedagógiai gondolkodás szerves tartozékának) a látóköre a világban bárhol megjelenő kutatási eredmények, megközelítési irányok és megközelítési módok felé. A közoktatásról való gondolkodás a korábbinál differenciáltabb és erőteljesebb pszichológiai töltést kapott, pszichológiai irányokba nyitottabbá vált. S erre a változásra tekintettel kell lennünk a közoktatási gondolat ideológiai-tudományos szintjein a hatvanas-hetvenes években jelentkező új tendenciákra figyelve.

## MILYEN ÚJ TENDENCIÁKRA GONDOLOK?

1965-ben jelent meg a Valóságban *Gazsó Ferenc* és *Várhegyi György* tanulmánya *Művelődési egyenlőtlenség és az iskola* címmel. *Ferge Zsuzsa* 1969-ben publikálta ugyanitt a társadalmi mobilitásról szóló tanulmányát, amelynek elméletileg alapvető, szemléletformáló közoktatási konzekvenciái is voltak. Ilyen időtájt, elsősorban ezekkel a munkákkal és ezzel a problematikával (amelyre a tanulmányok címe utal) lépett fel a szociológia a közoktatásról való gondolkodás elméleti-tudományos színtereire, s mondhatnám, elsöprő hatással. A szociológia a továbbiakban egyre határozottabban és egyre átfogóbban befolyásolja a közoktatásról vallott nézeteinket. A társadalomról, a társadalmi folyamatokról alkotott képünk differenciáltabb és konkrétabb lett, s szociológiai összefüggések közé kerülve differenciáltakká, konkrétekké váltak ismereteink a társadalom művelődési folyamatairól, illetve új nézőpontok keletkeztek a művelődés, benne pedig a közoktatás vizsgálatára. Szociológiai lehetőség nyílott arra, hogy oktatáspolitikai célokat, jelszavakat, pedagógiai eszményeket a saját valóságos társadalmi feltételeikkel és valóságos társadalmi hatásukkal szembesítsük, valósághűbb perspektívákon gondolkozzunk, s arra is, hogy a művelődés demokráciájának perspektíváival a társadalmipolitikai demokrácia szocialista perspektíváinak konkrét szociológiai elemzése nyomán nézzünk szembe. Kibontakozott a közoktatási rendszer működésének szociológiai kritikája. Kialakult egyfajta szociológiai értékrend a problémák kezelésének hierarchiájában. Végül is ma már szemléletünkben a magyar társadalom konkrét folyamataiba ágyazott közoktatási rendszer képe él, s nem tudunk másképpen gondolni rá, mint a szociológia által interpretált társadalmi művelődési komplexum szerves alkotórészére.

Nyilván a szociológiai ösztönzésnek is szerepe volt abban, hogy a művelődéselméletben és a pedagógiai teóriában teret nyert a művelődés-nevelés egységes szemlélete, amely elméletileg ennyire igényesen és sürgetően még sosem jelentkezett, ha evidenciája nem is újkeletű és eleink művelődéspolitikai célként néhányszor már transzparensre tűzték. A történeti előzmények természetesen nemcsak a szociológiához vezetnek. Visszatekintve az a benyomásom, hogy a művelődés–nevelés egységes szemlélete valahonnan a konkrét andragógiai szükségletek és a természetes andragógiai magatartás hullámteréből áramlott át a közoktatási rendszer fősodrába. Bár az egységes szemléletnek közvetlen szociológiai – és *Kiss Árpád* 1969-ben megjelent összefoglaló munkája a *Műveltség és iskola* bizonyság rá –, sokfelé ágazó művelődéselméleti és neveléselméleti előzménye van. A hatvanas évek közepén mindenesetre már élénk publikációja volt az iskolai felnőttoktatás és a közművelődés gyakorlati együttműködésének. 1968-ban jelent meg *Durkó Mátyás Felnőttnevelés és népművelés* c. könyve, amely elméleti rendszerbe foglalja az egységes szemlélet andragógiai vonulatait, de ennél teljesebben gondolkodva, ezt a művelődés–nevelés egyetemes rendszerébe illeszti bele. S mostanára lassan már eljutunk a történetileg kialakult két intézmény és funkcionális rendszer: a közoktatás és a közművelődés gyakorlati összehangolásának, sőt funkcionális integrációjának mérlegeléséhez. Ennek egyik ága az intézményi integráció gyakorlati programja: az ún. komplex intézmények vagy nevelési központok, alfák (hivatalosan az általános művelődési központ elnevezés nyert végül létjogot) kifejlesztése, amelynek első teoretikus összegzését *Vészi János* 1980-ban megjelent könyve, az *Alfa születik* adja.

Az eszmék áramlásának hajszálerein bizonyosan összeköttetés van az egységes művelődési–nevelési szemlélet és a *„gyorsuló idő"* pedagógiai kontraszt-

jának felismerése között. *Marx György* találó metafórája – tanulmánya 1968-ban az Új Írásban, majd 1971-ben kiadott könyve ezt a címet viselte – a közoktatás számára az ismeretek és a tananyag világméretű „robbanásának", a tudományos-technikai forradalom oktatási hagyományokat romboló hatásának kényszerű tudomásulvételét fejezi ki. Talán semmiről sem írtunk, beszéltünk annyit néhány évig, mint a tudományos-technikai forradalom (a sok írás és szó már gazdaságos rövidítést is szült: a TTF) „begyűrűzésének" várható következményeiről a tudományban, a termelésben és az oktatásban. Volt a TTF divatos szólam és aprólékosan elemzett realitás is. S ami a közoktatás számára leülepedett belőle, az mindenképpen az oktatás műveltségi tartalmainak felgyorsult változásigénye, illetve újabb és újabb műveltségtartalmak tananyagot növelő jelentkezése: vagyis az oktatás versenye a gyorsuló idővel. (A Marx György-i fogalmazás szerint vége szakadt annak a hosszú történelmi kornak, amely a kultúra három-generációs átfutási idejével számolhatott. Új korszakunkban egy-generációs átfutási idővel kell számolnunk: a frissen „megtermelt" kultúrát rögtön tanítani is kell.) A közoktatási gondolat magába olvasztotta mindezt. Számon tartja válságként vagy feszülő ellentmondásként, s mindenképpen s nagyon kritikusan szembesíti közoktatásunk hétköznapi valóságát valamint ennek változásait, fejlesztési terveit és megvalósuló fejlesztési mozzanatait, megteremtett és hiányzó feltételeit a gyorsuló idő eszméjében kifejezésre jutó igényekkel. A gondolkodás másik ágán pedig keresi az elméleti és gyakorlati kivezető utakat.

Azt hiszem, éppen a megoldás keresése tette különösen aktuálissá a művelődés-nevelés egységes szemléletét – legalábbis a gondolatok kapcsolódásának egyik ágán. S ebbe a sokszálú hálóba szövődött bele – legalábbis az egyik szálon – a permanens művelő-

dés-nevelés eszméjének hazai adaptációja a hatvanas évek vége felé. Egy másik szálon itt is a közoktatás andragógiai megközelítése segített, hiszen a felnőttnevelés elmélete éppen a hatvanas években kapott új erőre Magyarországon. A permanencia gondolata szinte észrevétlen érlelődött, sok és sokféle publikáció útján terjedt szét – jól katalizálta elfogadását *Bogdan Suchodolski* 1968-ban megjelent könyve, *A jövőnek nevelünk* –, s fokozatosan szabályos elméletté rendeződött, amely egybegyűjti és összefoglalja a pedagógia (és az andragógia) illetve a közoktatás perspektíváit. Úgy tűnik, hogy lassan a közoktatás mércéjévé és értékeinek egyetemes kifejezőjévé válik. A mindennél jobban, szélesebb kaput nyitva kapcsolja össze gondolkodásunkat – egyetértést vagy „viszályt" támasztva velük – a világ gondolati áramlataival.

Új vonás a közoktatás sokoldalú és erőteljes gazdasági megközelítése is. Valamiképpen – mint vaskos realitás – a szépen szóló eszmék ellenpontjaként megjelent a szemünk előtt a gazdaságba ágyazott közoktatás mint gazdasági tényező, és mint a népgazdaság komplexumába helyezett olyan intézményi és funkcionális rendszer, amelynek céljait és működési feltételeit a népgazdaság meghatározza. Megint egy evidencia, amely gondolkodásunkban sokáig lappangott csupán, s amely egyszerre különösen fontossá vált, részletes vizsgálat alá került és centrális helyet kapott. *Timár János* a hatvanas évek közepe táján adja ki brosúráját a gazdasági fejlődés és a közoktatás összefüggéseiről és 1970-ben közli tanulmányát a *Valóság a foglalkozási struktúra változásairól,* amelynek konzekvenciái egyenesen a közoktatás-közgazdasági szempontú problémáira mutattak. Az V. Nevelésügyi Kongresszus előkészítése kapcsán már egyre szélesülő körben, élénk viták kezdődtek a közgazdasági értékek valódi súlyáról. Láthatóvá vált az ún. közgazdasági és az ún. pedagógiai szemlélet

törésvonala. A hetvenes években aztán a pedagógiai szemlélet új közgazdasági indokokkal erősödött meg. A közoktatás közgazdasági megítélése megkettőződött. A közoktatás gazdasági összefüggései nélkül ma már semmiképpen sem lehet az iskola jelenével és jövőjével számot vetni, akár olyan, látszólag immanens pedagógiai kérdések megválaszolásakor sem, hogy mi legyen az iskolában tanított általános műveltség tartalma?

Bár sokszor és sokan szeretnék szemérmesen megkerülni a kifejezést, szívesebben használva az *ellentmondás,* sőt a *nem antagonisztikus ellentmondás* fogalmát, egyre inkább felismerjük, hogy az a tünetegyüttes, amelyet *Philiph H. Coombs* (magyarul 1971-ben) az oktatás világválságának nevezett, saját történelmi-társadalmi feltételeink között, valamilyen mértékben és formában – s ha valószínűen tényleg nem antagonisztikus ellentétek sorozataként –, de a mi közoktatási rendszerünkre is jellemző. Vagyis az utóbbi évtizedekben (*Coombs* szerint a kritikus időpont a világon a második világháború vége), a magyar oktatási rendszer is gyorsabban nőtt és változott, mint történetében eddig bármikor, de mégis lassan igazodott a körülötte végbemenő események gyorsuló üteméhez. A válság lényege pedig éppen „az ebből adódó és különböző formában jelentkező egyenlőtlenség az oktatásrendszerek és környezetük között". Nem állíthatjuk, hogy az egyenlőtlenségek *Coombs* által kiemelt okai közül akár csak eggyel is leszámoltunk volna. Ezek az okok a következők: az oktatásra irányuló tömegigény ugrásszerű megnövekedése és a kielégítésének mértéke, valamint minősége között létrejött ellentmondás; az oktatásra fordítható (vagy az oktatásra fordított) anyagi eszközök és az új igények közötti ellentmondás; az oktatási rendszer öröklött – már-már immanens, történelmi – tehetetlensége az új igényekhez történő pedagógiai alkalmazkodás ütemét illetően, minthogy „belső ügyeik-

ben" az oktatási rendszerek „túl nehezen alkalmazkodnak az új szükségletekhez, még akkor is, amikor anyagi erőforrások ezt nem gátolják"; végül a konzervatív álláspontok és szemlélet az egyéni és csoportpresztízs, az intézményi struktúrák nehézkedési ereje. Bár kár lenne letagadnunk a magyar közoktatási rendszer minőségét történelmi léptékben formáló változások létrejöttét, amelyek azonban mégsem vezettek a rendszer működésének teljes minőségi átalakításához, hiszen nem foghatták át valamennyi minőségét. Különben saját hatókörükben sem jelenthettek végleges megoldást, s továbbfejlesztésük, alkalmazkodásuk, megújulásuk üteme sokszor késett, esetleg deformálódott. Történelmi jelentőségű közoktatási változásaink a jelennel és a jövővel szembesítve, különben is könnyen válhatnak csupán a történelem által értékelhetővé. S amilyen ütemben (félek, gyorsuló ütemben) s amilyen mértékben azzá válnak, úgy válnak érvként használhatatlanná a közoktatási válság megnyugtató hazai értelmezése számára. Hiszen a közoktatás értékelése mindenkor a mindenkori jelen és a belátható jövő számára készül. A jövőtudat a közoktatás lételeme, valóban legbelső, természetes sajátja, amelyet ha félvállról veszünk vagy szent naivitásként megmosolygunk, a közoktatást vesszük félvállról, a közoktatás létét tekintjük mosolyogni való naivitásnak. Ez pedig már abszurditás. A közoktatási rendszer „belső ügyei" közül – amelyek „túl nehezen alkalmazkodnak az új szükségletekhez" – először mindig azt emelem ki, amit *Roger Gal*-tól tanultam (*Hol tart a pedagógia?* Gondolat, 1967.): a közoktatás *pedagógiai* alkalmazkodásának zavarait a tömegoktatás *pedagógiai* igényeihez, az oktatásra irányuló tömegigény ugrásszerű megnövekedésével előállott helyzetben. Másodjára pedig mindig a *Bogdan Suchodolski* által felismert tényt (*A három pedagógia integrálása.* Köznevelés, 1975. dec. 12. sz.) arról, hogy az *életre való felkészítés pedagógiája,* amelynek legfőbb funkciója a szakemberkép-

zés, illetve az állampolgárok nevelése – a tömegoktatás körülményei között méginkább! – elfedi a *személyiségformálás pedagógiáját,* amelynek központi fogalma az emberi személyiség, s legfőbb célja az ember belső formálása. A két pedagógia nehéz harmóniájának megteremtése a közoktatási rendszerben aktuális (és szocialista!) feladat lenne.

A közoktatásról való gondolkodás új színtereinek fundamentumán medret vájtak maguknak az iskolakritika áramlatai. A közoktatási rendszer működését egyébként is erős kritikával szemlélő szociológiai közgazdasági s – olykor – pszichológiai (méginkább szociálpszichológiai) és pedagógiai teória – nálunk nem jutott el *Illich, Motes* vagy *Silber* végletes következtetéseiig, de – talán kissé az ő hatásukra is – nagyon mélyre hatolva néha eljutott odáig, ahol az iskola, „mint olyan" megszűnik megszokott és magától érthető társadalmi-gazdasági-nevelési-művelődési alakulat lenni, mert *újra értelmezendő* társadalmi-gazdasági-nevelési-művelődési teljességgé válik. Különös tekintettel a szocializmus körülményeire. Másrészt, mintegy a kritika kritikájaként is, a pozitív megközelítés, a válasz igényével is, műveltségi koncepciók, az iskola nevelési rendszerének új tervei, iskolamodellek (amelyek már-már – bár idegen testként – a közoktatás élő organizmusában is helyet szorítottak maguknak), a közösségi nevelés megmegújuló próbálkozásai, új didaktikai megoldási kísérletek épülnek fel és épülnek be gondolkodásunkba. S most már ezen a fundamentumon jelennek meg, szűkebb vagy tágabb perspektívákat megcélozva, a legkonkrétabb problémák is: a demográfiai hullámzás közoktatási nyomonkövetésétől, a közoktatás működési feltételeitől, a korai pályaválasztási kényszertől, az általános képzés és a szakképzés viszonyáig, az iskolarendszer szerkezetéig, az évtizedek óta neuralgikus pontként érzékeny szakoktatásig, az egyetemi-főiskolai felvételi rendszerig, a közokta-

tás tervezéséig stb. Azt tapasztalom egyébként, hogy a közoktatási problémák szociológiai és közgazdasági megközelítése, feltárása elfedi a pedagógiai megközelítést, vagy legalábbis jóval nagyobb hangsúlyt kap ennél. Igaz viszont, hogy a pedagógia elég nehezen mozdul ki régi önmaga megszokott, de omladozó bástyái mögül. Sokszor úgy tűnik, mintha az iskola körül gyűrűsödő gondok megfogalmazását és megoldását elsősorban (szinte kizárólagosan) a szociológiától és a közgazdaságtantól várnánk. Pedig az iskola működési zavarain és pedagógiai minőségének anomáliáin – ha szociológia és közgazdaságtan nélkül nem is –, de a pszichológiailag jól megalapozott pedagógia nélkül biztosan nem lehet segíteni.

3.
A bőség okozza a válogatás és szerkesztés legfőbb nehézségét. Mit emeljünk ki s mit illesszünk egy ilyen gyűjteményes kötet fedőlapjai közé a bőven sarjadó publicisztikából és a sokágú elméleti irodalomból?

A válogatónak és a szerkesztőnek vállalnia kell a szubjektivitás vétkét. Ugyanazon a jogon és ugyanazzal a bátorsággal, amellyel a versantológiák válogatói, szerkesztői vállalják, hogy a legszebbeket és a legjellemzőbbeket nyújtják. Azok közül az írások közül gyűjtötte egybe e kötet anyagát – csupán terjedelmi okokból nem többet, nem több szerzőtől s más irányokba nem tágítva a tematikát –, amelyek a leginkább beépültek saját gondolkodásába, és álláspontjukkal vagy ellentmondásaikkal a leginkább alakították szemléletét. A válogatás tehát a válogató gondolkodásának tükre is, előzménye és folytatása saját munkájának. Csak így érthető és menthető szerénytelensége: a kötetben saját munkáinak is helyt adott. A bőség zavarából másrészt úgy lehet kiszabadulni, hogy a jelenségek világától (a jelenségek feltárásának és kritikájának világától – s ilyen jellegű

publicisztikával a közoktatás bőviben van) a lényeg, a mélyebb, sőt a legmélyebb, a meghatározó összefüggések felé tereljük kíváncsiságunkat. A kötet ezért kifejezetten elméleti írásokat tartalmaz, a tudományokat hívja segítségül. Bár nagyon nehéz, olykor lehetetlen, nem is mindig szükséges a műfajokat elválasztani egymástól, s a jelenségeket lefejteni a lényeg világáról. De még ez a lényeg (a legmélyebb, a meghatározó összefüggések világa) sem mondható a gyűjteményben teljesnek. A közoktatás társadalmi funkciói, társadalmi működésének problémái és távlatai jelennek meg elsősorban és erőteljesebben – s bár elképesztő, de a jelen szakaszban mégis valódi ez a distancia –, csak másodsorban, erőtlenebbül a közoktatás pedagógiai működésének helyzete, problémái és távlatai.

A bőség gondján végül az a szerkesztői elv segít, amely *nem szerzőket, nem műveket kíván bemutatni, hanem gondolkodási irányokat, az eszmék tendenciáit, illetve jellemző kontrasztokat* – azon a viszonylag rövid sugarú körön belül, amelyet a kötet számára a válogatói önkény megszabott. Ahol mód nyílott rá, kisebb-nagyobb rövidítéssel, illetve kiemelt részleteikkel kerültek be a gyűjteménybe a tanulmányok, a cikkek, és (két esetben) a szerkesztőségi viták, ún. kerekasztal-beszélgetések. *Az összkép megragadása volt a szempont:* egy-egy tanulmány, cikk és beszélgetés bemutatásakor éppen úgy, mint a gondolkodási irány, a jellemző vélemény, a kontraszt, szóval a tendenciák megrajzolásánál. *Hiszen az egész kötet célja nem más, mint a lehetséges összkép kialakítása, legalább a kontúrok megrajzolása néhány – talán a legfontosabb – tendenciáról.* Többre igazán nem vállalkozhatott. Így aztán az eredeti szövegekből mindig annyi került be a kötetbe, amennyi a tendenciát a szerkesztő véleménye szerint a leginkább kifejezi.

A vélemények, viták ritkán szűkíthetők le a közoktatás egyik vagy másik vonatkozására, pl. a közoktatási rendszer szerkezetére, a hálózat fejlesztésének problémáira, a gazdasági meghatározókra, a mobilitásra stb., hanem rendszerint együtt tárgyalják a szerkezet, a hálózat, a célok, a művelődési tartalom stb. problémáit, szociológiai, közgazdasági, pszichológiai, pedagógiai aspektusok találkoznak egymással sokszor egyetlen tanulmányon, cikken, beszélgetésen belül. A vélemények egyeznek és megoszlanak, mégpedig elég differenciáltan: szinte nem lehet két álláspontot úgy egymás mellé helyezni, hogy a részleges egyetértés és a részleges szembenállás egyszerre, együtt jelen ne legyen. Természetesen találkozni fog az olvasó egymással minden vonatkozásban, szemléletük lényegénél fogva teljesen ellentétes írásokkal is. Máskor a distanciák nagyon finomak, néha szinte észrevehetetlenek, de végig gondolva az olvasottakat, mégis kitapinthatók. Így aztán megeshet, hogy a szerkesztői toll önkényes, túlságosan egyszerűsít vagy kiemeli a szerző eredeti szándékai szerint másodlagos gondolatokat csak azért, hogy kiemeljen egy-egy kontrasztot, illusztrálhatóvá tegyen egy-egy tendenciát. Máskor, nem vállalván a szorosan összefűzött szöveg megbontását, vagy mert az egészre szüksége volt, legfeljebb némi rövidítést engedett meg magának és a jegyzet-apparátust törölte. Az ilyen különbségeket semmiképpen nem a szerzők – ki tudja milyen – rangsora, hanem a szerkesztői elv betartásának igyekezete okozta.

A szerkesztő tudatosan osztotta három nagy fejezetre a gyűjteményt, három fő gondolkodási irányt választva: *a közoktatás helyzetének és jövőjének megítélését a szociológia és a közgazdaságtan, valamint a legegyetemesebb művelődéspolitikai szempontok szerint; az iskolakép változásait – az iskolarendszertől a műveltségi anyag struktúrájáig; a permanens művelődés-nevelés teóriáját, különös tekintettel a mű-*

*velődés-nevelés egységes szemléletére és a művelődés tervezésének – a közoktatás jövőjének – az egységes szemléletből s a permanencia elveiből levezethető szempontjaira.* De az előbbiekből az is következik, hogy ez a tudatos elhatárolás nem lehetett igazán következetes. A gondolkodási irányok, eszmei tendenciák összefonódnak egymással, válaszolnak egymásnak és van olyan munka, amely ide is, oda is besorolható lenne.

A három fejezeten belül némi tematikus rend alakult ki. A tanulmányok, cikkek *nem feltétlenül időrendben* követik egymást. Ezzel csorbát szenved a történetiség és megfigyelhetetlenné válik a gondolatok fejlődésének élő folyamata. A logikai és a történeti szempontot a kötet adta szűk határok között nem sikerült együtt érvényesíteni. A szociológiai, a közgazdaságtani, a pedagógiai, az oktatáspolitikai megközelítés történetének bemutatásához – hiszen minden gondolkodási iránynak, megközelítési módnak, szemléletnek, tendenciának külön története van, akkor is, ha kibontakozásuk menetében állandóan találkoznak, sőt összefonódnak vagy szembesülnek egymással – talán külön kötetekre lenne szükség. Viszont az összképnek vagy legalább az összkép kontúrjainak kialakulását ez a szerkezeti megoldás, a kötet szűk határai között, nyilván lehetővé teszi. Ugyanakkor, bár nem lehetséges pontos határokat vonni, s eltekinteni az előzményektől, a gyűjtemény a közoktatási gondolkodás hazai történetének jellegzetes korszakát mutatja be, amelyet előre tekintve egyelőre nem zár le korszakhatár. Tíz év sűrűsödik össze. A közölt írások legkorábbija 1971. szeptemberében, a legkésőbbije 1981. májusában jelent meg. Ebben a tíz évben teljesedtek ki azok a szemléleti irányok, megközelítési módok és gondolkodási tartalmak, amelyek a hatvanas évek közepe táján indultak fejlődésnek. Természetesen a korszak bemutatása egyáltalán nem teljes a vélemények, viták terén sem. Ki-

maradt az ÉS *„Taní-tani"* vitája, bár nélküle valóban csonka a hetvenes évekről kialakuló kép. Kimaradt a nevelésfilozófiai vita, s kimaradtak azok a viták, véleménycserék, amelyek az új tantervekről, tankönyvekről (ez utóbbiakról nem indulatok nélkül), a főiskolai-egyetemi felvételi rendszerről, a szakoktatásról – s lehetne sorolni még – ebben az évtizedben folytak, s napjainkban folynak. (E sorok írásakor a *Pedagógiai Szemle* éppen a pedagógiai kutatásokról, a *Mozgó Világ* az iskola helyzetéről közöl eszmecserét.)

Nem lehet mindenre tekintettel lenni. Egy ilyen válogatás sosem lehet tökéletes. A viták pedig folytatódnak. De érdemes lenne nem megfeledkezni róla, hogy a közoktatást sem elegendő csupán magyarázni...

Csoma Gyula

# A KÖZOKTATÁS HELYZETÉRŐL ÉS JÖVŐJÉRŐL

# ŐSZINTE SZÓ A NEVELÉSI KÖZPONTOKRÓL

*Kerekasztal-vita. Vezette: Kozma Tamás*
*(Részletek)*

*A Köznevelés szerkesztőségében lefolyt vita a nevelési központokról (más néven komplex nevelési-művelődési intézményekről, alfákról vagy általános művelődési központokról), az új típusú intézmény kifejlesztésének lehetőségeit közoktatási rendszerünk helyzetének tényeivel szembesítette. Ha nem is adhatott átfogó és mindenoldalú helyzetképet, hiszen csupán a nevelési központok létrehívásának szempontjából mérlegelt, olyan tények kerültek felszínre, amelyek a művelődés tervezésének is meghatározó tényezői. Felszínre kerülésük – a megítélésükben mutatkozó nézetkülönbségekkel együtt – a közoktatási rendszerünk helyzetének megítélésében és perspektíváinak végiggondolásában jelentkező egyik fontos (mondhatnánk: az egyik uralkodó) szemléleti irányt képviseli. Az alább kiválogatott részletekben – bár a nevelési központok kapcsán – ez a szemlélet került az első helyre, nem a nevelési központok létesítésének problémái. (A szerkesztő)*

*Kozma Tamás:* A komplex nevelési-művelődési létesítmények – a bevett hazai elnevezés szerint a „nevelési központok" – egyre többet emlegetett témái az oktatásügynek, a kulturális tárcának, de még a pedagógus-beszélgetéseknek is. A különböző elnevezések olyan intézményeket jelölnek, amelyek egyszerre többféle oktatási, nevelési és művelődési célra is fölhasználhatók. Első hallásra igen gyakorlatias gondolat ez, de rögtön két további kérdést vet föl. Az egyik az, hogy az ilyen több célú létesítmé-

nyek megvalósítása hol mennyire lehet reális, különösen ha figyelembe vesszük gazdasági nehézségeinket. A másik kérdés pedig az, hogyan jelölhetnénk ki újonnan létesítendő nevelési központok helyét, nehogy helytelenül építsük föl, és aztán utólag bánjuk, mint számos iskolát vagy művelődési létesítményt.

*Jeney Lajos:* Vegyük példának Heves megyét. Ha nincs néhány lelkes helyi ember, s nem vagyunk mi ott tíz évvel ezelőtt, akkor most – mondjuk Besenyőtelken – a tanácselnök ezt a rendelkezésre álló kis pénzt úgy költi el, ahogy az eddig általában szokás volt ebben az országban. „Befoltoz" egy „lyukat" itt, és másikat a falu másik végén, mert ezzel tényleg égető igényt old meg, s egy rossz szót nem lehet rá szólni. A besenyőtelki tanácselnök vagy a keceli, vagy mondhatnék még másokat is, ők persze összevonták azt a kis pénzt, ami volt, egy helyre, s így megvetették az alapját egy olyan közintézménynek, amelyet majd minden korosztály jól tud használni. És ez a lényeg, hogy mi a ma meglevő súlyos milliókat sajnáljuk, amelyeket hagyományos közintézményekre költünk el.

*Bógyi Kálmán:* Amikor mi 73-ban vizsgáltuk a megye mindenfajta kulturális célú épületállományát, rádöbbentünk, hogy a megyében rettenetes fejlesztési feladatok vannak, amiket folyamatosan meg kell oldani. Egyrészt azért, mert kevés a különböző célú kapacitás, másrészt azért, mert a meglevő épületállományunkat is rekonstruálni kell majd. Nos, ha kevés is, rekonstruálni is kell, akkor ezeket a telepítéseket nagyon következetesen kell megoldani. Legyen kiválasztva egy magépület, és legyen eldöntve ennek a kibővítése. Nos, így szeretném Besenyőtelket tényleg csak megemlíteni, ahol egy négytantermes típusiskolát oldottunk meg. Az egész probléma rettenetesen egyszerű és a legolcsóbb megoldás. De ne legyen ez rábízva az embereknek a szubjektivitására: „ahogy nekem tetszik". Hanem legyen az elv kötelező, ezt az utat kell járni. És már holnap úgy tegyük le az épüle-

tet, hogy tényleg ilyen irányban alakuljon az intézményfejlesztés!

*Kozma Tamás:* Azt hiszem, értem az indulatokat, amelyek itt a komplex-nevelési-művelődési létesítmények tervezése és telepítése körül föllángolnak. Valóban megmozgatja indulatainkat, ha a hatékonyabb hálózatfejlesztés lehetőségei mellett annyira tehetetlenül mennek el sokan. De hadd adjak hangot a leggyakoribb ellenérvnek. Szabad-e komplex nevelési intézményeket igényelnünk akkor, amikor küszködünk a növekvő létszámú gyeresereg egyszerű leültetésével?

*Szabó László:* ...egy komplex intézmény létesítéséhez nem lehet rögtön elegendő pénzünk. De úgy kell nekiindulnunk, hogy valamikor majd lesz pénzünk! Tehát megfelelő terület, telek kell, el kell indulni egy komplex terv birtokában az első ütemmel, ha van pénzünk, a második ütemmel. És úgy kell tervezni, meg úgy kell építkezni, hogy még lesz majd valamikor – reméljük – egy harmadik, negyedik, ötödik, nyolcadik ütem. És ezt kulcskérdésnek tartom... és meggyőződésem, hogy másképp nem lehet indulni... A VI. ötéves tervben – ha tetszik, ha nem – plusz százezreket kell leültetni az iskolapadba, és minden ezután következik. Jó lenne például minden iskolához tornatermet építeni, hiszen sok iskola működik anélkül. Mondjuk példának, hogy egy tervidőszakban százat szeretnénk építeni. De pénz ennyire nem jut. Nyilván ha csak egyet tudok felépíteni, akkor az ezer gyerekhez építem a tornatermet, és nem oda, ahol kétszáz gyerek tanul. Kell nekik valami helyiség, meg szék kell, meg pad kell, satöbbi. És a VI. ötéves tervben az oktatásügy részesedése el fog menni olyan dolgokra, hogy le kell ültetni a gyerekeket. És vérzik a szívem, hogy nem lesz a VI. ötéves tervben sem sok helyen tornaterem. Világos, hogy ott, ahol ezer gyerek tanul együtt, nagyobb szükség van a tornateremre, mint ott, ahol kétszáz gyerek tanul együtt. Választani kell, hogy hova építem, ide vagy oda. Magyarán:

ahol a VI. ötéves tervben megvan a pénz arra, hogy könyvtár is épüljön, meg művelődési ház, ott ostobaság ezt széttelepíteni. De ha valahol csak arra van pénz, hogy leültessük a gyerekeket, akkor ott nem fog tornaterem és olyan közösségi létesítmény épülni, amely kiszolgál nem osztálykeretre épített tevékenységeket.

*Jeney Lajos:* Amit Szabó László mondott, az tipikus. Azt mondja – és a maga szempontjából igaza van –, hogy az az elsődleges kötelességünk, hogy a gyerekeket leültessük. Én is ezt mondom. A II. világháború után számos ma már előttünk járó országban sokkal nehezebb helyzetben volt az oktatásügy, mint ma nálunk a VI. ötéves terv kezdetén. Ott is az volt a feladat, hogy „le kell ültetni" a gyereket. Akkor mit kell csinálni? Van ennyi pénz, abból építeni kell olyan teret, hogy leültessem a gyereket. De ez nem zárja ki a nevelési központot! Úgy kell csinálni, olyan helyre kell tenni – egy új lakótelepen is –, hogy legyen meg a lehetősége, hogy a következő öt évben... De nem ez történik a valóságban. Hanem az történik, hogy csinálunk például egy nyolc tantermes önálló iskolát, amit soha az életben nem tudunk többé kiegészíteni semmivel, mert nincs hozzá hely.

A lényeg az, hogy ma mindenből építünk, de szűkösen és szétdaraboltan. Ha nincs másra pénzünk, akkor építsünk olyan tereket, ahol ma az óvodás, holnap az iskolás, holnapután a felnőtt is leülhet. Különben soha nem érjük utol magunkat... És ebben a pillanatban kétszer annyit tudunk építeni a VI. ötéves tervben. Ezután pedig nem következhet az, hogy mivel a gyerekek leültetése a feladat, nevelési központot nem is tervezhetünk. Mert már ma úgy kell a következő ütem számára helyet biztosítani, hogy abból távlatilag sem egy nyolctantermes iskola jöjjön ki, hanem valami több célra is használható dolog!

*Bógyi Kálmán:* Mi az V. ötéves tervben már így készítettünk el iskolafejlesztéseket, így alakultak ki a komplexek. Tehát beépítési terveink vannak komplex

intézményekre. Ezek általában vagy nyolc vagy tizenkét vagy tizenhat tantermesek. Például Parádon az V. ötéves tervben az a feladat, hogy a meglevő típusiskolát nyolc tantermesre egészítsük ki. De megtervezett a község komplex intézménye. A VI. ötéves tervben egyetlen egy helyre – falusi helyre – ide tudunk forintot biztosítani. És akkor a beépítési terv alapján megvalósul a több célú nagy helyiség, mivel a községben sem moziterem nincsen, sem művelődési házi nagy terem, sem semmilyen nagy terem – pedig idegenforgalmilag exponált. S a komplex a VII. ötéves tervre teljesen kiteljesedik.

*Kozma Tamás:* Már ennyiből is kiderült, hogy az iskolaépítés nem volt és soha nem is lehet puszta „leültetési" kérdés. Sokkal több: megfelelő térszervezés ahhoz, hogy a különféle nevelési tevékenységeket kibontakoztathassuk. Ezért tartják sokan a flexibilitást az új nevelési központok leglényegesebb jellemző vonásának. Talán nem is alaptalanul?

*Szabó László:* Messzemenően egyetértek azzal, hogy ha már megépül ez az iskola keserves pénzen, akkor tisztelettel kérjük a tervezőket és az építőket, hogy úgy tervezzenek és úgy építsenek, hogy ezek ne csak merev osztálykategóriákra legyenek használhatók, hanem flexibilisek legyenek. Ha valamilyen megkötés, szabvány ezt gátolja, akkor azt fel kell oldani. Tehát azzal egyetértek, hogy az első ütem – amire most pénzünk van – is úgy épüljön fel, hogy szükség esetén például szétnyitható termek legyenek benne, de ha szükséges, akkor elválaszthatók legyenek, hogy kisebb csoportok is tudjanak tanulni. Tehát olyan legyen a belső tér, amely több célú felhasználást tesz lehetővé már az első ütemben.

Egy dolgot azonban ehhez óhatatlanul hozzá kell tenni. Nagyon földhözragadt dolog, és szégyellem is, hogy itt erről kell beszélni. Az utóbbi harminc évben nem egy helyen épültek iskolák ilyen szétnyitható meg összezárható falakkal. Panaszkodnak a pedagógusok, mert áthallatszik az egyik teremből a másik-

ba nemcsak a gyerekzsivaj, hanem a tanítás zaja is... Jeney Lajossal együtt voltunk Hollandiában olyan iskolában, ahol a pedagógus egy mozdulattal az egyik falat eltolta, és rögtön egy nagy helyiséggé alakult át az egész, és ha olyan foglalkozás volt, akkor visszatolta a falat. Teljesen hangszigetelt volt, és lehetett osztályteremben is tanítani. De voltam egy olyan komplexben is, ahol maguk a hollandok azt mondták, hogy tragédia, ezt meg kell szüntetni. Képzeljetek el egy vásárcsarnokot, csak nem standok vannak ott, hanem egyik „stand" egy osztályterem – de nincs elválasztva a többitől –, a másik „stand" egy élelmiszerbolt. Aztán egy sportcsarnok, aztán egy bank, aztán egy virágüzlet. Szóval egy komplex, csak éppen használni nem lehet semmire, mert megőrültek az állandó mozgástól, és nem volt lehetőség arra, hogy szükség esetén elválasszák a tanítást a többi tevékenységtől.

*Jeney Lajos:* Ez a sajnálatos holland példa olyan túlzás, ami nem való egyébre, mint, hogy lejárassa a nevelési központ koncepcióját. Néhány héttel ezelőtt Amerikában láttam, hogy még ennél is nyitottabb térszerkezetben folyt az iskolai munka. De én nem akarok belemenni ebbe a vitába, építész vagyok, nem lehetek nálatok okosabb ebben a témában. Nem azt akarom mondani, hogy csináljunk ilyen nyitott tereket, de nem is ez a kulcskérdés. Az Oktatási Minisztérium is tudja, hogy amikor összehúzunk, mondjuk, egy tanteremben egy válaszfalat, akkor az egyik részben nem fognak énekelni, a másikban meg elmélyülten tanulni. Ez szervezés kérdése, ez nem épületszerkezet kérdése, és nem hangszigetelés kérdése. És nem lehet azzal elintézni az ügyet, hogy nekünk nincs jó mozgatható válaszfalunk, meg áthallani.

*Szabó László:* Na, de az ábécére mégiscsak meg kell tanítani a gyerekeket.

*Vankó Ildikó:* Ez igaz, de a mai tanterv sem a mechanikusan egymás után sorolt törzstantermek létét igazolja. Nagyon nyugtalanítónak tartom, ha a

VI. ötéves tervre előirányzott 7600 tanterem létesítésének az a fő célja, hogy „le kell ültetni a gyerekeket". Ez szemléleti hibát takar, az „iskola egyenlő tanterem, plusz kiegészítő tér" felfogást. A nevelési célok és az arra épülő tanterv nevében a csillagos egekig soroljuk, mi mindenre volna szükségünk: nemcsak tornateremre, étteremre és könyvtárra, hanem sok-sok eszközre, műhelyre, csoportszobára satöbbi. Ritkán gondolunk arra, hogy jórészt ezért irreálisak az igényeink, mert a hagyományos tantermeket is meg akarjuk építeni, biztos, ami biztos, meg az új igényeknek megfelelő sokféle és költséges teret is. Ha a funkciókból, tevékenységtípusokból indulunk ki a tervezésben, és így határozzuk meg, hogy adott terjedelmi és létszámhatárokon belül mit kell kielégíteni, egészen más eredményre jutok. Ha viszont a 7600 tantermet a hagyományos módon megcsinálíjuk, a mai és holnapi tantervi igényekkel, a változó létszámokkal és még számos problémával szembe kerülünk.

*Kozma Tamás:* Vagyis tulajdonképpen nem a válaszfalak jelentik itt az igazi újdonságot. Az igazi újdonság a nevelési-művelődési intézmények programjában, működésében keresendő. Szabó Lászlónak igaza van: ha ettől eltekintünk, akkor mindenképpen arra kellene szorítkoznunk, hogy valahogy – akárhogy – elhelyezzük az adott létszámú gyereksereget. És itt sokan érvelnek úgy, hogy iskoláink működési programjai – a tantervek – nem hogy nem kívánják, de egyenesen meg sem engedik a több funkciós nevelési létesítményekben való gondolkodást.

*Vankó Ildikó:* Hát ha a tanterv törvény, akkor a differenciált és harmonikus személyiségfejlesztés követelménye mindnyájunkat kötelez. Ez pedig homlokegyenest más céltételezés, mint a megelőző tantervben az, hogy nyújtsunk mindenkinek korszerű egységes alapműveltséget. A változóan felhasználható órák, a fakultáció illetve a tanórán kívüli iskolai programok – amelyek a tanulóifjúságnak egyre nö-

vekvő hányadát érintik –, ezek mind megkérdőjelezik a frontális osztálymunkát.

*Jakus Gyula:* A jövő, vagyis az ezredforduló, illetve az azt követő időszak iskolájának kialakításánál feltétlenül és következetesen érvényesíteni kell a komplexitás követelményét. Bármilyen is legyen a jövő iskolarendszere, annak struktúrája, annak azt el kell érnie, hogy valamennyi társadalmi réteg részére közel egyenlő iskolai feltételek álljanak rendelkezésre. Ha kialakul egy ilyen értelemben vett távlati elképzelés, akkor lesz egy kijelölhető cél, amely felé nemcsak országosan, hanem egyes körzetekben is haladni kell... Tehát felszámolható lesz az a pazarlás, amellyel az utóbbi időszakot vádoljuk.

*Kozma Tamás:* A komplex művelődési intézmények körüli huzavona egyik oka végül is nem annyira a tanterv, mint inkább a pedagóguslétszám-gazdálkodásé. Nagyon leegyszerűsítve arról van itt szó, hogy az oktatási ágazat félti a pedagóguslétszámát, nehogy a közművelődési feladatokat is ennek terhére akarják megoldani. Alaptalan ez a félelem?

*Szabó László:* A komplex működésben csakugyan van egy ilyen probléma, amit nem tartok áthidalhatatlannak, de végig kell gondolni. Hogyha komplex, akkor a benne dolgozók munkaidejét a komplex tevékenységgel kell kitöltenünk. Mert ha nem egymás mellett, függetlenül működő egységekről van szó, hanem komplexről, akkor a pedagógustól elvárom, hogy munkaidejének egy részét közművelődési tevékenységben töltse el, méghozzá nem gyerekközművelődéssel, hanem felnőtt-közművelődési tevékenységgel. Erről eddig nem esett elég szó, ezt nagyon gondosan kell kimunkálni. A közművelők többsége eddig is pedagógus volt, tehát ebben semmi újdonság nincs. Eléggé egyértelmű és közismert továbbá, hogy az iskola eddig is megpróbálta ellátni a rá háruló közművelődési feladatokat. Még ha túl volt is terhelve emiatt munkával. Az újdonság az, hogy eddig önként vállalta, most meg az ilyen

komplexben végzett munka a kötelező munkájának a része.

Még egyet hadd tegyek hozzá. Pedagógushiány van, ma is működnek képesítés nélküli pedagógusok a pályán. Bármennyire fontos a közművelődésben való szerepük, legföljebb plusz munkaként jelentkezhet, és nem az alaptevékenységük részeként, mert ezzel tovább növeljük a pedagógushiányt.

*Bógyi Kálmán:* Az integrált intézmény nem kíván több embert se az oktatás részéről, se a közművelődés részéről. Mert eddig is a faluban vagy a városrészben mindent a pedagógusok láttak el. Részben kötelező munkaidőn belül, részben tiszteletdíjért. Most csak ezeket kell egy egységes testületbe összefogni, és célratörően működtetni.

*Kozma Tamás:* Utópia vagy realitás-e nevelési központokról beszélni, kérdeztük bevezetésképpen, és én a mostani, nem könnyű gazdasági helyzetre utaltam ezzel kapcsolatban. Azt hiszem, beszélgetésünk talán legfontosabb tanulságaként kimondhatjuk, hogy a komplex művelődési-nevelési intézmények tervezése és telepítése nagyon is a valóság talaján áll. Úgy tűnik fel, nemcsak lehetséges, hanem egyenesen nélkülözhetetlen is ahhoz, hogy a jelenben és a közeljövőben szorító tanteremhiányunkat és egyéb infrastrukturális gondjainkat ne máról holnapra, hanem valóban jövőbe mutatóan oldjuk meg általa. Csak éppen le kell számolnunk néhány divatos illúziónkkal. Egy ilyen komplex művelődési-nevelési létesítmény semmiképp sem azonos napjaink jónéhány, csaknem fényűző közművelődési létesítményével, és nem is valósítható meg máról holnapra. Előretekintő tervezéssel, több ütemben kiteljesítendő létesítmények ezek. És bennük minden valószínűség szerint nem a régi módon felfogott, megszervezett oktatás-nevelés folyik többé.

És itt persze valaki rögvest megállíthatna minket és megkérdezhetné, hogy jól van, de hát akkor milyen. Erre én most aligha tudnék válaszolni, és nem hi-

szem, hogy bármelyikünk bele akarna menni ebbe. Azt javaslom tehát, hogy beszélgetésünket – vitánkat? – hagyjuk itt abba. És adjuk át a szót másoknak, olvasóinknak, hogy kapcsolódhassanak be ők is eddigi eszmecserénkbe.

*Köznevelés, 1979/43. sz.*

RITÒÓK PÁLNÉ

# A SZAKMAI NEVELÉS TÁVLATI FEJLESZTÉSÉRŐL AZ ISKOLARENDSZER TERVEZÉSÉVEL ÖSSZEFÜGGÉSBEN

*(Rövidítve)*

## *I.*

A szakmai képzés sürgető fejlesztésének előtérbe kerülése napjainkban nem egy-egy országra jellemző kezdeményezés, hanem világtendenciának tekinthető.

A szakmai képzés továbbfejlesztése Magyarországon is egyike a legfontosabb köznevelés-politikai törekvéseknek. A változtatást sürgető okok sok hasonlóságot mutatnak az említett világjelenségekkel, de főként az európai szocialista országok többségében jelentkező problémákkal.

1. A szakmai képzés jelenlegi rendszere *még mindig magában hordozza azokat a vonásokat, amelyek sok évtizeddel korábban voltak rá jellemzők.* A rendszeren belül a legnagyobb tömegeket érintő szakmunkásképzés az általános művelésnél jóval alacsonyabb színvonalú, a tanulóknak gyakorlatilag továbbtanulási lehetőségeket nem biztosító s ezért sokkal alacsonyabb társadalmi presztízsű iskolákban folyt, s ez kisugárzott a tanulókra és a pedagógusokra egyaránt. Fogalmazhatnánk úgy is – hazai tapasztalatok alapján –, hogy a zsákutca-mentesség formális akadályainak elhárítása után is mindmáig kisugárzik.

A „hátrányos helyzet" bizonyos mértékig a szakközépiskolákra is érvényes, ha az összehasonlítást a gimnáziumok továbbtanulási esélyeket képviselő presztízséhez viszonyítva végezzük el. Ezzel szemben a fejlett ipari országokban kifejezetten nő a szakmai képzés jelentősége. Nélkülözhetetlennek tartják a

technikában végbemenő változások megértéséhez és a munkavégzés megnövekedett követelményeinek teljesítéséhez; sok helyütt pedig elválaszthatatlanul egybeszövődött az általános műveléssel.

2. A szakmai képzés rendszerét *rendkívül merevvé* tették – és tehetik ma is – a keletkezésük idején helyes, de ma már elavult elvek.

Ilyenek például: – A „kész" dolgozók nevelésére való törekvés az adott szakmában, *akik az iskola befejezése után azonnal képesek megkezdeni a munkát a megadott beosztásban, s rendelkeznek azzal az ismeretanyaggal, amely lényegében egész szakmai aktivitásuk időtartamára elégséges lesz.* Ez helyes volt akkor, amikor a termelő berendezések egyszerűek voltak, s a munkába álló fiatal lényegében semmi újjal nem találkozott. A termelő berendezések ma „erkölcsileg" nagyon gyorsan öregszenek. A technikában végbemenő változások a szakképzett munkaerő nagy részét új meg új feladatokhoz való alkalmazkodásra kényszerítik, magasszintű „termelési kultúrát" igényelnek tőle.

– Azoknak az ismereteknek és jártasságoknak megfellebbezhetetlen rendszere, amelyekkel az adott szakma dolgozóinak rendelkezniük kell. Ez is helyénvaló volt a viszonylag csekély számú szakképzettségkategóriák és az alig változó szakmai követelmények világában. Ma *azonban korlátjává válhat a szakmai képzés fejlődésének.*

– Annak az elvnek az elfogadása, hogy gyakorlatilag csak egyszeri pályaválasztásra van lehetőség, a hozott döntést már nem lehet megváltoztatni; akkor sem, ha a tanulás során a fiatal arra a következtetésre jut, hogy választása nem volt megfelelő. Ehhez kapcsolódik az az elv, hogy a képzés folyamatából úgyszólván mindenkinek ki kell maradnia, aki nem képes eleget tenni a követelményeknek. A tanulmányok befejezése és a megfelelő bizonyítvány megszerzése előtt lemorzsolódók üres kézzel és a kudarc megmásíthatatlan élményével kerülnek ki az iskolából. Ha

számolunk azzal, hogy a szakmunkásképzésből lemorzsolódók jelenlegi és „tervezett" százaléka 18–20, akkor nyilvánvaló, hogy nem elhanyagolható létszámról van szó.

3. Az általános művelés befejeztével kezdődik el hivatalosan is *a 14 évesek szelekciójának az a folyamata, amely a későbbiekben határt von a társadalmi munkamegosztás különféle hierarchikus lépcsőfokain elhelyezkedők közé.* A szakmai képzés jelenlegi rendszere a középiskolázás számos integrációs törekvése mellett sem tudja eltüntetni ezeket a határokat, s bár célkitűzéseiben nem, gyakorlatában mégis sokszor antidemokratikus, hiszen a valóságban nem biztosít esélyegyenlőséget az adott korosztály minden tanulni vágyó tagja számára.

4. Ha a szakmai képzés felső szintjeit vizsgáljuk, azt tapasztaljuk, hogy a *társadalmi esélyegyenlőtlenség tovább növekszik.* A kérdéssel számos kutató közismert vizsgálatban foglalkozott.

5. A szakmai képzéshez meglehetősen *merev felvételi szelekciós rendszer* kapcsolódik, amely azonban az esetek legnagyobb százalékában nem az adott pályaalkalmasság követelményein alapul, hanem a tanulmányi teljesítményen. *A szelekció alapjául választott követelményrendszer még a szakmai tanulmányok sikeres elvégzését sem prognosztizálja megfelelően, a választott pályán való beválást pedig ennél is kevésbé.* A helyzetet még ellentmondásosabbá teszi, hogy *ez* a felvételi rendszer sugárzik vissza a középiskolákra és az általános iskolákra.

6. A szakmai képzés közép- és felsőfokú szintjein egyaránt megmutatkozik az a tendencia, hogy a *képzés tartalma nincs összhangban annak a munkatevékenységnek a valóságos követelményeivel, amelyre a szakmai képzés felkészít.* A képzés sok esetben merev, sok évtizedes hagyományokon alapul, az élet követelményeit nem kellő rugalmassággal követi.

7. A szakmai képzés „programja" önállósul és így

intézményesül, vagyis az *emberformálás feladatai háttérbe szorulnak a szakemberképzés feladatai mögött.* S ez annak a korosztálynak az esetében történik, amelynek gimnáziumba járó – vagyis az általános művelésben részt vevő –, hasonló korú tagjaival szemben még nagymértékben elnézőek vagyunk, természetesnek tartjuk „serdülőkoruk nehézségeit" és természetesnek tartjuk azt is, hogy személyiségfejlődésüket segíteni kell. Ez egyúttal az általános művelés elszegényítését is jelenti. Általában nem használjuk ki a szakmai képzés egészen sajátos lehetőségű nevelési helyzeteit. Miközben minden pedagógiai fantáziánkat megmozgatjuk, hogy alkalmat teremtsünk a gimnazisták aktivitásának kibontakoztatására, elfeledkezünk arról, hogy ez a lehetőség a szakmai nevelésben a hét igen sok órájában adott a gyakorlatok keretében. A tudatos személyiségfejlesztés és teljesítmény-inspiráció a szakmai képzés középfokán még fellelhető, felsőfokán azonban csak igen kevés felsőoktatási intézményben létezik. Holott a felsőoktatásban részt vevő ifjúságnak is szüksége lenne arra, sőt a korosztályhoz adaptált formában igényli is.

8. A szakmai képzés egyik legnagyobb megoldásra váró jelenlegi problémája – különösen az ún. középfokon – *a képzés tárgyi feltételeinek egyenetlensége és sok iskolában tapasztalható alacsony színvonala, valamint a megfelelő szintű pedagógusok biztosítása.* Ez a pedagógusképzésben és továbbképzésben egyaránt jelentkező kérdés, amely a szakmai képzés pedagógusainak helyzetével és presztízsével is szorosan összefügg.

9. Bár a szakmai képzés „programját" igyekszünk egységes egészként szemlélni, mégis külön említjük a *felnőttek szakmai képzésének kérdését.* 1945 óta számos fellendülésnek és számos megtorpanásnak lehettünk tanúi ezen a területen. Az utóbbi 2–3 év – úgy tűnik – egy újabb jelentős, felfelé ívelő szakaszt jelent, amelyben új szervezeti formák is kialakultak.

A felnőttoktatásban megjelentek azok a rugalmas működési elemek, amelyek nélkül az ifjak képzése is csak vegetál, a felnőttek képzése pedig létezni sem tud.

10. Mindemellett számolni kell azzal, hogy a *felnőttek szakmai nevelése jelenleg még nem érte el az ifjak szakmai képzésének (az ún. nappali szakképzésnek) színvonalát.* Alkalmas ugyan arra, hogy formailag segítséget jelentsen az iskolai végzettség adminisztratív elismeréséhez, de a tartalmi egyenjogúság érdekében még nagyon sokat kell tenni.

11. A szakmai képzés felnőtt szakaszának másik problémája – témánk szempontjából haladáshoz –, hogy csupán a pályafejlődéshez (egy megkezdett képzési irányban történő felfelé haladáshoz) nyújt segítséget, de *a pályakorrekciót (a más irányra való áttérést) már adminisztratíve is rendkívül megnehezíti, a valóságban pedig úgyszólván lehetetlenné teszi.* Nem ad módot arra, hogy valaki a nem megfelelő pályaválasztási irányt a későbbiekben módosítsa, mert csak olyan területen tanulhat tovább az esetek legnagyobb százalékában, ahol már szakmai előképzettséget szerzett. Amellett munkahelye is csak olyan jellegű továbbtanulást támogat (ha támogat!), amely a profiljába illik. Ha mégis vállalkozik arra, hogy minden előzményt félretéve új területet válasszon, itt rendszerint csak a legalsó beosztási és fizetési szintben alkalmazzák, amelyre már – ha családalapítás utáni életkorban van – felelőtlenség lenne leszállítani a család életszínvonalát. A „körülmények hatalma" tehát maradásra kényszeríti.

•

Az előbbiekben felsorolt problémagyűjtemény korántsem tekinthető teljesnek. De ahhoz talán elegendő, hogy bizonyítsa: *nem lehetünk elégedettek köznevelésünk szakmai képzési vetületével („programjával"), ahogyan az ma a közép- és felsőfokú szakképzés „rendszereként" megvalósul.*

A szakmai nevelés legfontosabb feladatainak megfogalmazásánál az ember és munka viszonyának és az egyén társadalmi munkamegosztásban elfoglalt helyének szocialista értelmezését tekintjük kiindulópontnak.

A szocialista társadalom köznevelésére mindig is azt vallottuk: jelentős szerepet, sőt felelősséget kell vállalnia abban, hogy *a fiatalokat felkészítse a társadalmi munkamegosztásban elvégzendő feladataikra.* Eközben azonban – valójában – nagyon kevés figyelmet fordítottunk arra, hogy olyan iskolarendszert építsünk ki, amely valóságos lehetőséget ad arra, hogy a társadalom minden tagja megtalálhassa – az adott gazdasági-társadalmi fejlettségi szint által meghatározott keretek között – a képességei és személyisége számára legmegfelelőbb munkaterületet. Valójában szigorúan szabályozott utakon lehetett (kellett) haladniuk a fiataloknak és lehetőleg a megkezdett irányban, mert útmódosításra már alig-alig volt lehetőség. „Természetes hibaszázaléknak" fogadtuk el azokat a jelzéseket, amelyek pedig nyilvánvalóan mutatták, hogy a rendszer nem működik hibátlanul.

Meggyőződésünk, hogy a szakmai képzés továbbfejlesztése is segítséget jelenthet ahhoz, hogy olyan rendszert alakítsunk ki, amelyben a választás szabadságát az biztosítja, hogy az egyéni profil felismeréséhez, kifejlődéséhez és az annak megfelelő optimális választáshoz mindenki számára adottak a lehetőségek és a bármikor történő változtatáshoz is, ha a személyiség fejlődése ezt kívánja.

A mai munkára nevelést, pályaorientációt, fakultációt és szűkebb értelemben vett szakképzést *egységben* kell elképzelnünk. A köznevelésnek ezt a tevékenységi rendszerét csak úgy szabad megtervezni, hogy az összefüggés valóban kifejeződjék benne.

A munkamegosztás minden alapvető fontosságú irányának minden szinten meg kell jelennie annak érdekében, hogy az optimális pályaválasztást és a pályára való szakmai felkészülést elősegítsük.

A munkára nevelésben még csak az alapelemek lennének jelen, megszűrt formában, de a teljes rendszert képviselve.

A pályaorientáció folyamatában szintén megjelenne valamennyi főirány és valamennyi kipróbálásra kerülne mindenki számára.

A fakultáció az irányválasztás kezdete, amelyben szintén valamennyi fő terület fellelhető, de ebből az egyén már csak egyet választ, s ha a gyakorlat nem igazolja a választást, ezt cseréli másik területre.

A szakképzés egyetlen irány intenzív művelését jelenti, azonban változtatható, ha szükséges.

Az egyén a nevelőtevékenységek e rendszerén halad fölfelé, hogy a megfelelő előkészítés után, szabad választás alapján képességeit és személyiségét egyre magasabb szinten kibontakoztathassa, megtalálja a munkában való önmegvalósítását legmegfelelőbben biztosító munkaterületet.

A szakmai nevelést tehát nem korlátozzuk a középfokú szakképző iskolák tevékenységére, hanem ennél sokkal szélesebben értelmezzük: *a szervezett nevelőtevékenységek (köznevelés) egy viszonylagos teljességgel bíró rendszerének („programjának") tartjuk, amely az ember egész életútján végighalad.* Az adott életszakasz fő feladatainak arányaihoz alkalmazkodva kisebb vagy nagyobb szerepet kap az egyén fejlődésében és fejlesztésében, de a közös iskolázás kezdeteitől az aktív munkaképes kor lezárulásáig a köznevelés részeként (nemegyszer más „programjaival" összefonódva) jelen van.

(...)

II.

A továbbiakban azzal foglalkozunk, hogy *milyen főbb tendenciák megvalósulását látnánk kívánatosnak a szakképzés területén* a köznevelés fejlődésének hazai és nemzetközi jellemzői alapján.

1. A szakképzés akkor tölti be megfelelően feladatát, ha *rugalmasan tud alkalmazkodni* a társadalom,

a gazdaság és az egyének változó igényeihez. A flexibilitás igénye a szakképzés horizontális és vertikális összefüggés-rendszerére egyaránt vonatkozik.

(...)

2. A korszerű gazdasági élet megköveteli, hogy a műszaki foglalkozásokat választók *szélesebb látókörűek legyenek, nagyobb mennyiségű ismerettel és bonyolultabb szakképzettséggel rendelkezzenek, jobban képesek legyenek a változásokhoz alkalmazkodni,* mint amennyire ez a múltban szükséges volt. (...)

(...)

3. Az iskolából *lemorzsolódók,* és azok, akiknek oktatása nincs megfelelő összefüggésben későbbi alkalmaztatásukkal, költségesek mind anyagi, mind pedig emberi szempontból. A kimaradók – akár a középiskolából, akár az egyetemekről – mindenképpen a kudarc érzését viszik magukkal, melynek káros hatásai egyénileg is, társadalmilag is közismertek. Az eddig kapott oktatás és képzés, valamint a társadalmi tőke, mely beruházásra került, elpocsékolódott. Ugyanez a helyzet azoknál is, akik valamely specifikus foglalkozásra nyertek oktatást és képzést, de később nem sikerült elhelyezkedniük ebben a foglalkozási ágban.

Lényeges tehát, hogy a szakképzést úgy alakítsuk ki, hogy a kimaradók száma minimális legyen, mert mindig rendelkezésre és nyitva állnak megfelelő alternatívák. Az adott specializálódásra való intenzív előkészítést pedig el kell halasztani addig, amíg az egyén megfelelő érettséget ér el ahhoz, hogy megítélhesse, vajon ez az előkészület elvezeti-e őt ahhoz a foglalkozáshoz és munkához, amelyet megfelelőnek fog tekinteni, és ahol igény is van az ilyen irányú ismeretek és képzettség iránt.

4. Fontos fejlesztési feladat a *műszaki jellegű szakmunkásképzés és az egyéb műszaki képzési területek közötti válaszfal eltüntetése.*

(...)

Egyre kevésbé tapasztalható lényegesebb bonyolultsági különbség a középfokú fizikai és nem fizikai

munkák között. Egyaránt középfokú végzettséggel látható el a kvalifikált fizikai és nem fizikai szakmunka, egyre általánosabb a középfokú végzettség iránti igény az összetettebb betanított fizikai és nem fizikai munkák esetében is. Ezekből következően a *középfokú oktatási intézmények képzési feladatainak meghatározásánál a fizikai, illetve a nem fizikai munkára való felkészítést nem célszerű szétválasztani.*

5. A szakképzés értelmezésében az utóbbi évtizedben még egy új tendenciát találunk: egyes, korábban mereven elválasztott, sokszor erősen hierarchikus szakképzési irányok *horizontálisan* kezdenek elrendeződni, *egységesítésük (és egyenjogúsításuk!) is megindul,* sőt – természetszerű – integrációjuk jeleivel is találkozhatunk.

(...)

6. A válaszfalak ledöntésének századában természetes igény a *szakképzés valamennyi egymásra épülő szintje közötti válaszfal eltüntetése* is. Fontos lenne, hogy az egész szakképzési rendszer adjon lehetőséget arra, hogy a pályakör legalacsonyabb szintjeiről mindenki, aki arra alkalmas, eljuthasson a legmagasabb szintekig. Szűnjék meg minden nyílt vagy burkolt zsákutca a szakképzésben.

(...)

7. A szakképzés rendszerébe bele kell épülnie – lehetőleg a választás véglegessé válása előtt – *az adott terület munka közbeni megismerése* lehetőségeinek. Ne „kirándulás" jelleggel, hanem valódi munkatapasztalatok nyújtása-megszerzése formájában. Ennek számos lehetősége van, amelynek „leltárát" nem kívánjuk részletezni.

A munkavégzés és tanulás összekapcsolásának másik lehetőségét kínálja az egésznapos képzési formák (full time) mellett a különböző országokban már működő, de korántsem azonos mértékben elterjedt munka melletti képzés (part time). Az iskolát elhagyó fiatalok életkorának növekedésével ez a tendencia világszerte erősödik.

Amikor „szakképzést" mondunk, szokás szerint általában fiatalok nevelésére – ennek rendszerére – gondolunk. A köznevelés vetületeként viszont *a szakmai képzés valamennyi közösségileg szervezett formáját egységben kell szemlélnünk.* Ez új hangsúlyt ad a hagyományosan „felnőtt képzésnek" nevezett tevékenységrendszernek is.

Tulajdonképpen három fejlesztési igény találkozik össze ebben a kérdéskörben:

– a permanens „általános nevelés" részeként lehetőséget kell biztosítani mindenki számára az állandó önfejlesztésre.

– a permanens szakmai képzés részeként lehetőséget kell biztosítani arra, hogy mindenkinek jogi és gyakorlati lehetősége legyen arra, hogy továbbfejlődjék – ismeretben és az azt „szentesítő" képzettségben egyaránt – azon a szakmai területen, amelyen elindult. *Pályafejlődésnek* nevezzük ezt a változatot. Ugyanakkor fontos az is, hogy a felnőtt szakképzés megismételje az ifjúsági (nappali) szakképzés szintjeit és formáit, s elérhetővé kell válnia mindazok számára, akik nem kívánnak eddig gyakorolt szakterületükön („szakmájukon") belül maradni. E változat neve: *pályakorrekció.*

A felnőttoktatás második és harmadik helyen említett funkciójának, szervezeti hátterének alig kellene különböznie egymástól. A különbség azokban a szakembercsoportokban lenne, akik az egyik vagy másik oktatási formát igénybe vennék.

8. A szakképzés továbbfejlesztésének törekvéseiben egységes nemzetközi tendenciaként jelentkezik az a felismerés, hogy a megújításnak egyik kulcskérdése a *személyi feltételek biztosítása.*

(...)

A szakképzés továbbfejlesztésének hazai munkálatai a szakképző intézmények pedagógusainak problémáira is ráirányították a figyelmet. Ennek nyomán számos intézkedés történt, melyek azonban még mindig nem elegendőek ahhoz, hogy az e téren meg-

levő igen súlyos problémákat megoldják. A továbbfejlesztés legfontosabb hazai feladatai mellett még külön is szükségesnek látszik hangsúlyozni a következőket:

– A szakképzés és az általános képzés jelenleg még főként a szakmunkásképzésben megmutatkozó kedvezőtlen presztízskülönbségét csak akkor lehet megszüntetni, ha – egyebek között – a pedagógusképzésben is kiegyenlítjük a szintkülönbségeket.

(...)

– A kiegyenlítés másik fontos feladata a szakképzés elméleti és gyakorlati területei közötti különbségek kiegyenlítése pedagógusképzés vonatkozásában is. E válaszfalak tarthatatlanságát könnyű belátni akkor, ha komolyan számot vetünk a gyakorlati képzés képességfejlesztési és személyiségformálási lehetőségeivel. Pedagógiai hatékonysági lehetőségeit tekintve az elméleti és gyakorlati képzés „egyenjogúsága" nyilvánvaló, ennek azonban a pedagógusképzési konzekvenciáit is le kell vonni.

– Tudatában vagyunk annak, hogy a szakképzés egymásra épülő szintjei közötti válaszfalak eltüntetése célkitűzésének egyik legnehezebb feloldódása mind tudati vonatkozásban, mind a pedagógusképzés felépítésében, mégis hangsúlyoznunk kell, hogy enélkül célkitűzésünk csupán deklarált szándék marad.

– A szakképzésben dolgozó pedagógusok pedagógiai kultúrájának növelése fontosságát szinte nem lehet eléggé hangsúlyozni.

(...)

A fentiekben röviden vázoltuk a szakmai képzés továbbfejlesztésének legfontosabb feladatait. Szándékosan nem foglalkoztunk valamely szerkezeti modellbe való beleerőltetésükkel. Azokat a legfontosabb elemeket próbáltuk kiemelni, amelyeket – véleményünk szerint – bármely alapszerkezet-változatban bele kellene építeni a szakmai nevelés jelenlegi gyakorlatának továbbfejlesztése érdekében.

HORVÁTH MÁRTON

# KÖZNEVELÉSÜNK RENDSZERE A TÖRTÉNELEM MÉRLEGÉN

Az utóbbi húsz-huszonöt év pedagógiai szakirodalmában gyakran előfordul a válság és a forradalom kifejezés a köznevelésben zajló újabb folyamatok jelölésére. Külön tanulmányt igényelne annak összegzése, hogy ki, hol, mit tart válságnak vagy forradalomnak. Az azonban már felületes tájékozódás után is nyilvánvaló, hogy az utóbbi negyedszázadban igen jelentős változások történtek a közoktatás egész területén. Csak a leglényegesebbeket megemlítve, a következőkre gondolunk:

*Egyre szűkül a világon az a terület, ahol az elemi, az alapfokú oktatás teljes hiányáról beszélhetünk.* A harmadik világ országai az 50-es évektől, a gyarmati sorsból való felszabadulással szinte egyidőben mind intenzívebben kezdik kiépíteni közoktatási rendszereiket. Az alsófokú oktatást is érintő új, nagy reményeket keltő tendencia az is, hogy az óvodai nevelés az alsófokú oktatással egyre inkább összeépül, egységesül.

*Fokozatosan emelkedik a kötelező iskoláztatás időtartama. Napjainkban a középfokú oktatás általánossá válásának lehetünk tanúi.* Úgy látszik, a század végére az egységes középfokú oktatás lesz jellemző a világ nagy részében.

A szakmai képzés szempontjából új és mindenképpen figyelembe veendő jelenség a *felnőttoktatás szerepének fokozatos növekedése.* A szakmai felkészítésből ez a képzési forma mind nagyobb részt vállal.

Általában is nagy jelentősége van annak a ténynek,

hogy *világviszonylatban kibontakozóban van a permanens nevelés folyamata.* Nő az iskola melletti és utáni nevelő-oktató jellegű akciók jelentősége. A különböző kulturális és szakmai intézmények, politikai testületek, munkahelyek tevékenysége nevelési funkciók ellátásával gazdagodnak.

A felsőfokú oktatásban jelentkező változások részben a középfokú oktatásban történt módosulások következményei – igen sok szakképzési funkciót vesz át a középfoktól –, részben pedig annak a társadalmi nyomásnak az eredményei, amelynek következtében *mind jobban nő a felsőfokú végzettségre aspirálók száma.*

A közoktatásban végbemenő folyamatok összegzése – még ha csak a fő folyamatokat vettük is számba – csakugyan csábít fellengzős jelzők használatára. Jobbnak látszik azonban, ha minősítés helyett elemezni kíséreljük meg a fő tendenciákat.

## AZ ÁLTALÁNOSSÁ VÁLT KÖZÉPISKOLA

Az utóbbi harminc év során hazánkban kialakult a szocialista köznevelési rendszer. Kötelező iskoláztatási rendszerünk, középfokú iskolai hálózatunk fejlett, európai mércével mérve is számottevőek azok az eredmények, amelyeket a felsőoktatásban elértünk. A fejlődés azonban nem volt egyenes vonalú. *Mintegy három nagy reform és csaknem tíz kisebb tantervi, szervezeti változtatás van mögöttünk.*

*Közvetlenül a felszabadulás után kezdődött el* a közoktatás demokratikus reformja, amelynek legfőbb programja az általános iskola megvalósítása volt. Már itt felhívjuk a figyelmet arra, hogy a magyar „általános iskola" – számos szocialista ország oktatási reformjától eltérően – nem egyszerűen az elemi népiskola továbbfejlesztett változata volt. A 6, később 8 évfolyamos elemi népiskola rendszere tulajdonképpen már a felszabadulás előtt készen állt. A magyar

általános iskola mégsem ennek a jogutóda, hanem a középiskola általánossá tételéből született. Az általános iskola felső tagozata a korábban szelektív középiskola egységesítése és egyetemessé tétele révén alakult ki.

A felszabadulás után tíz hónap alatt olyan tantervet készítettek, amely egységes művelődési anyagot határozott meg 14 éves korig valamennyi tanuló számára. A művelődési anyag válogatásában és felépítésében korszerűbb volt valamennyi korábbi tantervnél. Úttörő jelentőségű kezdeményezés volt a mezőgazdasági és ipari ismeretek bevezetése, amely lefektette a munkaoktatás alapjait.

*A második reformra az ötvenes évek elején került sor.* A változás nehézségei követhetők abban az intézkedésben is, amely az 1949/50. tanévben a szocializmus követelményeihez próbálta hozzáigazítani az iskolai oktatási-nevelési feladatokat. A változások átmenetet jelentettek a „liberális" tanterv és az 1950-ben a szovjet tapasztalatok alapján készülő, új tanterv között.

A változtatások során az általános iskola képzési-nevelési célját kiegészítették és újra fogalmazták. Az új megfogalmazás szerint az általános iskola feladata, hogy minden tanköteles korú gyermeket népköztársaságunk öntudatos állampolgárává, a dolgozó nép hűséges fiává, szocializmust építő hazánk munkásává és védelmezőjévé neveljen. Az iskola feladatainak megfogalmazásában elsősorban a társadalmi-politikai változások fejeződtek ki, az oktató-nevelő munkára való kihatása kisebb volt. A tantervi változások jórészt a társadalmi és politikai szempontból való időszerűség meggondolásából eredtek.

Mindez olyan körülmények között történt, amikor az érvényben levő tantervek hatékonyságának vizsgálata még nem történt meg, e munka az Országos Neveléstudományi Intézetben lényegében még csak elkezdődött. A nemzetközi tapasztalatok tanulmányozása is csak a kezdeti szakaszban volt. A tanulsá-

gok levonása legtöbbször csak az általános politikai, pedagógiai megállapításokig jutott el, s nem terjedt ki a bonyolult tantervi, neveléselméleti kérdések feltárására, még kevésbé a társadalmi, gazdasági és tudati fejlődésben meglevő különbségek bemutatására. A nehézségeket növelte, hogy a tantervi változásokat nem követte valamennyi tankönyv átdolgozása, a nevelők számára nem voltak megfelelő kézikönyvek, s ezekben az években a szervezett továbbképzés is visszaesett. Hiányoztak azok a kapcsolatok, amelyek az egész rendszer eredményes működését biztosították volna.

*Az 1960-as évek tantervi munkálatai – lényegében a harmadik reform – némely vonatkozásban kedvezőbb körülmények között indultak.* Részben támaszkodhattak a korábbi évek – az 1954-től elkezdett reform – előzményeire, felhasználhatták a néhány évvel azelőtt bevezetett tantervek tapasztalatait, másrészt a korábbi évektől eltérően, erőteljesebben jelentkezett a tantervi kérdések tisztázásának igénye és lehetősége is.

Az általános iskola tananyagának kiválasztásában azt az elvet kell figyelembe venni, hogy a tanulók nagy része középiskolában vagy más iskolatípusban tanul tovább, s ugyanakkor a középiskolai tananyag meghatározásakor építeni kell az általános iskolában megszerzett ismeretekre, tehát nem kell mindent elölről kezdeni. Az általános iskolában sem kell már arra törekedni, hogy mindent megtanítsanak, ezért érvényesíteni kell a tananyag elrendezésének gazdaságosabb elvét és felépítését. Ebben az időszakban mondottuk ki – éppen az említettekből eredően – az általános iskola nyitottságát a korábban vallott és alkalmazott befejezett műveltségre törekvés helyett. Ezzel tulajdonképp eljutottunk – a tantervi reformok vonatkozásában legalábbis – odáig, hogy az általános iskola megteremtésekor célba vett távlat: a középiskola általánossá tétele irányába most már valóban lépéseket is tehessünk.

*Oktatásunk fejlődése a számok tükrében*

*Általános iskolák*

| Tanév | Iskolák | Osztálytermek | Tanerők száma | Tanulók |
|---|---|---|---|---|
| 1947/48 | 7497 | 21 559 | 33 142 | 1 126 624 |
| 1977/78 | 4022 | 33 307 | 70 007 | 1 090 062 |

| Tanév | Egy iskolára | Egy osztály-teremre | Egy tanuló-csoportra | Egy tanerőre |
|---|---|---|---|---|
| | jutó tanulók átlagos száma | | | |
| 1945/46 | 147,4 | 62,9 | 53,1 | 44,4 |
| 1965/66 | 234,2 | 44,6 | 32,2 | 22,7 |
| 1977/78 | 271,0 | 32,7 | 26,3 | 15,6 |

*Középiskolák*

| Tanév | Iskolák | Tanulók száma | Egy osztályra jutó tanulók | Pedagógusok |
|---|---|---|---|---|
| 1947/48 | 405 | 72 521 | 34,1 | 6 742 |
| 1977/78 | 524 | 198 839 | 30,4 | 14 731 |

## A KÖZOKTATÁS FÖLDREFORMJA?

Az általános iskolák különböző tárgyi és személyi feltételek között alakultak. *Az általános iskolák szinvonala közötti különbség ugyanakkor nem lehetett ok az általános iskola létjogosultságának és jövőjének kétségbevonására.* Az általános iskola megteremtése volt a „közoktatás földreformja", amely az alapvető dolgozó osztályok gyermekeinek tanulását szolgálta. Később ugyan vitatták a hasonlatot, mert míg a földreformnak megvolt az anyagi bázisa, a szétosztható föld – ha a felszerelések hiányoztak is –, addig a középiskola alsó négy évfolyamának általánossá tételéhez az anyagi és a személyi feltételek jórészt hiányoztak. Az általános iskola megteremtését „lényegében csak deklaráltuk".

A megállapítás azonban így túlságosan egyoldalúnak látszik. A valóság az, hogy az oktatásügy vezetői, a közoktatás politikai irányítói ebben az időben is tudták – és erre a figyelmet többször is felhívták –, hogy a középiskola általánossá tétele hosszú távú feladat. A Magyar Pedagógusok Szabad Szakszervezetének III. országos küldöttközgyűlése felhívta a figyelmet, hogy: „az általános iskola önmagában nem üdvözítő pedagógiai csodaszer, hanem csupán keret, amelyet tartalommal kell megtölteni". Az általános iskola létrehozására vonatkozó rendelet megjelenése csak a kezdet, egy elvi jelentőségű keret, amelynek kitöltésétől függ, hogy az új iskolatípus szolgálja-e a demokratizálódó társadalom céljait.

Az oktatás anyagi alapjának megteremtéséhez az ötéves terv a feltételeket szerény mértékben biztosította. Oktatáspolitikai programjához tartozott a művelődésben meglevő különbségek felszámolása, az iskolahálózat fejlesztése. Teljesülése azonban a népgazdaság általános fejlődésétől függött, a problémák nagyon összetett formában jelentkeztek. A lényeg azonban egy volt: az oktatási rendszerünknek is gyors ütemben kell fejlődnie. A közoktatásnak is át kellett vennie – gyakran a szükséges feltételek nélkül – a népgazdaság más területein kialakult követelményrendszert és gyakorlatot.

A feladatok nem reális és nem megalapozott kitűzését és teljesítését mutatja az általános iskolák helyzete. Az 1954/55. tanévben az általános iskolai tanulóknak csak 79 százaléka részesül szakrendszerű oktatásban. Még mindig 972 olyan általános iskola volt, ahol egyetlen tanító, teljesen osztatlan rendszerben tanított. A bukás, a lemorzsolódás változatlanul magas volt. Az 1953/54. tanévben a 14. életévét betöltött tanulóknak csak 62 százaléka végezte el a nyolcadik osztályt. Az 1950-es helyzethez hasonlítva ez némi javulást mutatott ugyan, de a gond, a probléma régi, s a próbálkozások, kísérletek nem vezettek a kívánt eredményre. A beruházások általános

iskolai területen hiányosan valósultak meg, a beruházásokban az alsó- és középfokú oktatási intézmények aránya 1953-ban 53 százalék volt. Az elmaradás méretét mutatja, hogy 1955-re ez az arány 90 százalékra emelkedett.

Főképpen a tanyai és a falusi, de sok helyen a városi iskolák még a két váltás mellett is túlzsúfoltak voltak, sem az oktatási, sem az egészségügyi követelményeknek nem feleltek meg. A zsúfoltság felszámolása megszabta a következő évek iskolafejlesztésének alapelveit. Így 1954-től alapelvként határozták meg, hogy a rendelkezésre álló anyagi eszközök zömét az általános iskolák fejlesztésére kell fordítani, fokozatosan felszámolva a falusi osztatlan és részben osztott iskolákat, meg kell szüntetni a szükségtantermeket, fejleszteni kell az iskolák szertárait és könyvtárait. A fejlesztési program végrehajtása csak azon az áron valósulhatott meg, ha a főiskolák és az egyetemek anyagi támogatásában visszalépés történik.

Lényegesen kedvezőbb körülmények között kezdődött gazdasági szempontból is az 1961-es reform. Az oktatás fejlesztésének programjához már 1961 tavaszán, tehát még az 1961. évi III-as törvény elfogadása előtt végeztek számításokat az irányelvek személyi és gazdasági kihatásairól. Az alapelv szerint a tervezés az 1960–1980 közötti, tehát 4x5 éves tervidőszakkal számolt. Az oktatási ágazat beruházási és költségvetési céljaira 20 év alatt fordítandó összeg a terv alapján a következőképpen alakult: beruházási összköltség 1961–1980 között 30,7 milliárd, amelyből 18,3 milliárd forint közvetlenül a reform költségeként jelentkezett. Az összes költségvetési többletkiadás 50,9 milliárd, amelyből a reform kihatása 25,2 milliárd forint.

Valamelyest közelebb kerülünk a helyzet megértéséhez, ha az oktatási ágazat nemzeti jövedelemből való részesedésének arányait vizsgáljuk. Megállapítható, hogy 1960-tól kezdve az általános iskolára fordított összegek aránya az oktatási ágazaton belül

fokozatosan csökkent (1960-ban 47, 1965-ben 39, s 1967-ben 36 százalék). Bár abszolút számokban a ráfordítás növekedett, de a megnövekedett szükségletet, a reformkövetelmények kielégítését nem követték a ráfordítások. Az általános iskolai gondok egy részét az idézte elő, hogy a 60-as évek közepétől a teljes középiskolázás általánossá tételének elvét vallottuk, és ideáltípusként az általános gimnáziumot tekintettük (némi szakmai képzéssel toldva meg az 5+1 formájában). Szerencsére idejében tudatára ébredtünk, hogy a középiskolák általánossá tételére ebben a formában nem kerülhet sor, az oktatás fejlesztésében más utakat kellett keresni.

Egy új köznevelési rendszer megtervezésekor látnunk kell, hogy kedvezőtlen történelmi örökséggel van dolgunk, azért a célok megfogalmazása során, a feltételek megtervezésekor első helyre kell tenni a tényleges egyenlőség perspektíváját. Amikor az ezredfordulóra általánossá kívánjuk tenni a középiskolába járást – folytatva a nemzetközi és a hazai történeti tendenciát –, nem lehet nem számolnunk ennek ma még kellőképp fel sem mérhető társadalmi nehézségeivel és korlátaival. Az általános iskolai esélyegyenlőtlenség ellen vívott három évtizedes pedagógiai harcainknak talán ez a legfontosabb, elemzésre váró tanulsága.

## NEMZETKÖZI TÖREKVÉSEK A KÖZÉPISKOLÁBAN

A középfokú oktatás általánossá válásának és egységesülésének megvannak a maga belső, mintegy a dolog természetéből következő szakmai problémái. Vegyünk most sorra néhány alapvetőnek bizonyuló – és a jövőbe mutató – szakmai kérdést.

*A középfokú oktatás egységesülésének folyamatát világszerte tantervi reformok születése kíséri.* E jelenségnek több oka van. Az egyik alapvető mindenképpen az, hogy a tudományos-technikai forradalom ki-

bontakozása megváltoztatta a műveltség egész korábbi koncepcióját: a humán műveltségi anyaggal szemben a természettudományos, műszaki és gyakorlati ismeretek fontosságát állította előtérbe. Az egyes országok tanterv-tervezeteiben *olyan tantárgyak jelennek meg, amelyekhez az alapul szolgáló tudomány is a legújabb idők szülötte.* Példának említem, hogy a szovjet általánosan képző középiskola 9–10. osztályában tantárgy „A kibernetika alapjai", amely az önvezérlési képesség alapján egyfajta integrációt teremt a biológia, a társadalomtudományi és a műszaki tantárgyak között.

A tudományos-technikai forradalom kibontakozásának időszakában vált jellegzetessé az a törekvés, hogy az iskola nem annyira tényanyagok közlését tekinti feladatának – a felgyorsult tudományos fejlődés viszonyai között úgyis képtelen lenne a lépéstartásra –, hanem az ember felfedező és tájékozódó képességének kialakítását. Ennek megfelelően az *új tantervezetekben a súlypont a tényanyagokról az összefüggések megértésére helyeződött át.* E cél szolgálatában nemzetközi méretekben is elsősorban a tantárgyi integráció áll.

Az is nemzetközileg jellemző tendenciának tekinthető, *hogy az egységes iskolaként létrehozott vagy elképzelt intézménynek politechnikai jelleget adnak.* Nem elvont, filozofikus ismeretek átadását tekintik feladatának, hanem a gyakorlatias, életközeli felkészítést. Más szóval, az országok nagy része keresi az optimális megoldását annak a feladatnak, hogyan szüntesse meg a középfokú képzés széttagoltságát, ne tartson fenn lényegesen eltérő presztízsű intézményeket (pl. felsőfokú továbbtanulásra felkészítő gimnáziumi jellegű és továbbtanulási lehetőségeket nem vagy alig biztosító szakképző jellegű iskolákat). De úgy, hogy a kialakítandó új intézményforma (esetleg formák) töltse be mindazokat a leglényegesebb funkciókat, amelyeket a középfokú iskolázásnak be kell töltenie.

Az egységes középiskola kiépítésére irányuló erőfeszítést szinte minden országban kísérte az a – sok helyen megdöbbentő – felismerés, hogy önmagában ez sem old meg minden feszítő problémát. Az egyenlő lehetőségek az egyenlőtlen helyzetből jövők esetében további egyenlőtlenségeket szülnek: a jobb helyzetből származók előnyeit tovább növelik, a hátrányos helyzetből származók hátrányait elmélyítik. Az egységes iskolák létrehozásakor az egyik alapvető dilemma az, hogy *milyen mértékben kívánatos a differenciált lehetőségek megteremtése a kiemelkedők, a lemaradók számára.* Az eddigi tapasztalatok azt mutatják, hogy – legalábbis a nyugat-európai országokban – az egységes iskolákon belül előbb-utóbb megjelentek a minőségi szelekciót tükröző formák, s hogy az egységes iskolákon belül, ha burkolt formákban is, újra termelődtek azok a társadalmi differenciák, amelyek korábban a különböző nívójú középfokú intézményekben nyílt formában is kifejeződtek.

A jövő iskolarendszerének kimunkálása során előtérben áll az olyan jellegű tantervi anyag kialakítása, amely nem elsősorban a tanulók magával hozott ismereteire, kulturális és társadalmi környezete szükségszerű intellektuális velejáróira épít, hanem a tanulók ennél elsődlegesebb emberi dimenzióira, mindenekelőtt alkotóképességükre. Egyre szélesebb körben jelentkeznek azok a kompenzáló, képességfejlesztő, hátrány behozására alkalmat adó lehetőségek is, amelyek elsősorban arra irányulnak, hogy a különböző okokból előnytelen helyzetből induló tanulók ne kerüljenek eleve előnytelen helyzetbe az egységes középiskolázás során.

*A köznevelés fejlesztésében központi szerepet kell kapnia a személyiségfejlesztés szempontjainak,* hiszen ez a köznevelésnek legfőbb feladata. De napjainkban ez a törekvés – az utóbbi időben egyre határozottabban – csak a szocialista országokat jellemzi. Csak ezekben az országokban tapasztalható, hogy a köznevelés fejlesztése során irányt adónak tekintik a mar-

xista embereszményt, ezen belül is – mivel a társadalmi-gazdasági fejlődés egyre inkább napirendre tűzi – az emberi sokoldalúsággal, mindenoldalúsággal kapcsolatos gondolatokat.

A szocialista közoktatási rendszerek számára óriási helyzeti előnyt jelent, hogy szilárd elméleti alappal rendelkeznek. Végső soron ez biztosítja tervezőmunkánk hitelét is. Ennek alapján válhat jövőépítő munkánk tudatossá, csak így lehetséges, hogy túljussunk a spontán jövőépítésen, amikor a fejlesztőmunka alkalomszerű akciókból tevődik össze. Ez biztosítja a különböző funkciók figyelembevételét is. Ez ad reményt arra, hogy a *jövőben egy olyan fejlett közoktatási rendszer jöhessen létre a szocialista országokban, amely az egyén és a társadalom szempontjait harmonikusan egyeztetni tudja.*

*Köznevelés, 1978/22. sz.*

ANDOR MIHÁLY

# DOLGOZAT AZ ISKOLÁRÓL

1973-ban éppen egy hatalmas nemzeti felbuzdulás közepette kerültem szorosabb kapcsolatba a közoktatással. Akadémikusoktól a gondolkodó és alkotó pedagógusokig különböző szakterületek krémje gyűlt össze egy akadémiai bizottságban, hogy megváltsa a közoktatás jócskán megváltásra szoruló ügyét. Ezt a hatalmas szellemi kapacitást az oktatásügyi szakigazgatás segélykiáltása hozta össze, mivel az 1972-es elemző és joggal bíráló párthatározat után látta, hogy önerejéből nem képes a megváltás csodatételére.

A tudós megváltók őszinte hittel – és jelképes honoráriumokkal – vágtak neki a munkának. Ennyi felelősségtudat, lelkesedés, szakmai hozzáértés és magas tudományos cím láttán senki sem kételkedett abban, hogy végre meg fognak történni a magyar közoktatásban azok a gyökeres változások, amelyek idestova harmincöt éve érlelődnek.

Mindenki tévedett. Pedig visszatekintve azokra az évekre, már az is gyanút kelthetett volna, hogy a felkérés csak a szükséges műveltség tartalmának kidolgozására vonatkozott, és szót sem ejtett az egész közoktatási rendszer működési és szerkezeti problémáiról. Amikor pedig a tartalmi javaslatok – a dolgok logikája folytán – szerkezeti és működésbeli következtetésekhez jutottak, a légkör megfagyott. Kiderült, hogy a szakigazgatásnak semmi szüksége olyan tanácsokra, amelyek megvalósításához pénz kell vagy másfajta iskolapolitika.

Ki hinné – a mai iskolát összehasonlítva az öt vagy tíz évvel ezelőttivel –, hogy közben több mint három évig egy ország legjobb szellemei munkálkodtak jobbításán? Igaz, közben született egy „1978-as"-nak nevezett reform, amelyről a szűkebb szakma jól tudja, hogy semmit nem old meg, ám mint minden látszatintézkedés, azért sok pénzbe kerül. Ezt a reformot jól jellemzi az alábbi eset.

1975-ben a reform gyakorlati kidolgozásával megbízott Országos Pedagógiai Intézet – udvarias gesztusként – az éppen dicsősége teljében lévő akadémiai bizottság elé terjesztette a reform óraterveit. Az akadémiai bizottság véleménye lesújtó volt: végig nem gondoltnak, megalapozatlannak, rossznak tartotta az óraterveket. Az OPI-képviselő sajnálkozva tárta szét karját: ők is tudják, hogy rossz, de a reformra párthatározat van és – *határidő.*

Végül az „1978-as" reform a köztudatba úgy ment át, mint a folyamatos korszerűsítés első lépcsőfoka. Pedig mindenki tudta és tudja most is, hogy a tananyagnak nevezett építőkocka-készletet akárhogy lehet rakosgatni a reformnak nevezett társasjátékban, ettől még az önállóságuktól és az értelmiségi lét alapfeltételeitől megfosztott, agyonterhelt pedagógusok nem fognak hatékonyabb munkát végezni a motivációszegény tanulási szituációban és a nagy létszámú osztályokban.

Az „1978-as" reformmal csak az folytatódott, ami a magyar közoktatást harmincöt éve jellemzi, és amit a magyar pedagógia harmincöt éve „nem vett észre": számon kérik rajta a szocialista nevelésügyet, de az eszközöket nem bocsátják rendelkezésére az elvek megvalósításához. Az eredmény egyre jobban érzékelhető:

*„Mintha minden mindegy volna nekik... tökéletesen evidensnek tartják, hogy világnézeti-politikai tárgykörben azt kell mondaniuk, amit várnak tőlük... Az*

*ügyesebbeknek már egészen jól begyakorolt mozgalmi szókincsük van."*

*„Ifjúsági előadások közönségét gyakran figyelem a színházban. Évről évre elszomorítóbb élmény. A fiatalok... mindinkább csak a legfelszínesebb ingerekre reagálnak: hangerőre, váratlan fényhatásokra, gyors mozgásra, a kézenfekvőbb poénokra. Amint egymás után három bővített mondat következik, már lankad a figyelmük."*

*„Kedves ismerősöm rövidesen érettségizni fog a dolgozók gimnáziumában. Három éven át jó bizonyítványokat szerzett, de zavartalanul mondogatja, hogy tudhassa-láthassa. Három éven át senki se vette észre?"*

*„Az egyetemekre és főiskolákra eredményesen fölvételi vizsgát tett fiatalok aránya az 1971-es 60,81 százalékról ... 1975-re 46,58 százalékra csökkent..."*

*„...a tanulók nem képesek a térképen megmutatni évezredek óta a helyükön álló világvárosokat és tízezer év óta medrükben folyó vizeket."*

*„...nyolcévi orosztanulás után sem tudnak oroszul..."*

Vég nélkül idézhetném a példákat az Élet és Irodalomból, a Népszabadságból és egyéb lapokból. Közismert, hogy az általános iskolából újabb és újabb generációk kerülnek ki, akik nem tanultak meg olvasni a szó kulturális értelmében, de nem tanultak meg olvasni a szó technikai értelmében sem. Ne beszéljünk a szótagolva-nyögve olvasó ipari tanulókról, beszéljünk csak arról, hogy nemzetközi összehasonlító olvasásgyorsasági és olvasásmegértési vizsgálatban Magyarország – a kulturális forradalom harmadik évtizedében – minden iskolafokon az utolsók között „végzett".

Újabb és újabb generációk kerülnek ki az általános és középiskolákból, sőt újabban az egyetemekről és főiskolákról is, akik nem tudnak helyesen írni és

beszélni, akiknek történelmi szemhatára az előző napi uzsonnáig terjed, akiknek politikai gondolkodása a jó és rossz küzdelmének népmesei bonyolultságában mozog, akik a szakmatanító iskolákban a szakmát sem tanulják meg, akik egyre durvábbá teszik az emberek közötti érintkezési viszonyokat...

De hogyan lehetséges ez, ha a közoktatás felszabadulás utáni történetén legelésző munkák szerint az évek során egyre csak halmozódtak az eredmények: az analfabetizmus leküzdése, az általános iskola megteremtése, a középiskolai tanulás tömegessé válása, az iskolahálózat bővülése, a tanerő-ellátottság javulása stb. Ha végignézünk az eredménylistán, feltűnő, hogy – az analfabetizmus kivételével – csupa mennyiségi eredményről értesülünk, minőségiről nem. Pedig éppen ez hiányzik. A minőséget persze nehéz mérni, de éppen ezért nehéz számon kérni is. Nem fejezhető ki a növekedés százalékaiban, csak olyan „érzékeny műszerek" mérik, mint a jobb pedagógusok, a felvételiző ifjakkal találkozó tanárok, az ifjú szakmunkásokat fogadó mesterek és az átlagosnál érzékenyebb írástudók. Ők ugyan évről évre kifejezik egyre szorongatóbb aggodalmukat – csak éppen a több száz fórumon az év 365 napjára szétszóródó aggódások nem állnak össze egyetlen segélykiáltássá.

A mennyiség és minőség szétválasztása persze még nem elég a magyarázathoz, hiszen az oktatási statisztikákból kivehető mennyiségi növekedés láttán már az válik érthetetlenné, hogy ekkora fejlődés miért nem eredményezett minőségi javulást. A megértéshez minden elemet sorra kell venni. Hátha létezik a történeti munkákban alkalmazott vizsgálati módnál mélyrehatóbb elemzési lehetőség, amely az érthetetlen paradoxonok helyett magyarázatokat nyújt.

Ahhoz, hogy az analfabetizmus csökkenése terén elért eredményeket értékelni lehessen, tudni kell, mekkora volt a feladat. Az erre vonatkozó adatok elég hézagosak, és még ezek a hézagos adatok is elég sokféle megközelítésben állnak rendelkezésre, ezért nehéz az összehasonlítás. Annyi mégis megállapítható, hogy az az állítás, amely szerint az analfabetizmust Magyarországon 1945 után számolták fel, mítosz. A munka nagyját – Berend T. Iván szerint[1] – már az első világháború előtt elvégezték, a maradék nagyobb részét pedig nem 1945 után, hanem a két világháború között.

1920 és 1930 között a hatévesnél idősebb népesség között 5,6%-kal csökkent az analfabéták aránya: 1920 és 1941 között a 10 évesnél idősebb népesség között 7,0% volt a csökkenés, és így 1941-ben a 10 évesnél idősebb népességnek már csak 6%-a volt analfabéta[2].

De vajon mennyi lehet az analfabéta ma? Erre – adatok híján – nem lehet válaszolni, legfeljebb az analfabetizmus jelenkori újratermelődéséről tehetünk óvatos becsléseket.

Vegyük például az 1973/74-es tanévtől az 1977/78-as tanév végéig terjedő öt évet. Ezalatt az öt év alatt az egyes évjáratokból a tankötelesek 3,8%-át nem iskolázták be, se általános iskolába, se gyógypedagógiai intézetbe. Hogy mi történt velük a következő években, ezt nem lehet tudni, a 3,8% minden évben megjelenik, így feltehetően ennyivel szaporodik évente az analfabéták száma.

Ezenkívül évente a megfelelő évjáratok 9,2%-a 16 éves koráig sem végezte el a nyolc általánost, és mivel tizenhat évesen kikerül a tankötelezettség alól, feltehetően nem is fogja. Nem lehet pontosan tudni, hogy a 9,2%-ból mennyien szaporítják az analfabéták számát, de hogy a funkcionális analfabéták, az írni-olvasni elfelejtők, a csak nevüket leírni tudók közülük kerülnek ki, az biztos. Ha csak 2%-ot számítunk

belőlük az analfabetizmus gyarapítói közé, akkor az egyes évjáratokban ez alatt az öt év alatt évente 5,8% analfabéta termelődött újra.

Ezt a számítást az analfabetizmus becslésére természetesen csak fenntartásokkal lehet elfogadni. Igazából csak arra jó, hogy felhívja a figyelmet: hiányoznak a nyilvánosság számára hozzáférhető összehasonlítható adatsorok.

## AZ ÁLTALÁNOS ISKOLA MEGTEREMTÉSE

1945-ben rendeleti úton létrehozták az általános iskolát. A nyolc osztályos általános iskola elrendelése kétségkívül érdem, de azért nem lehet figyelmen kívül hagyni, hogy egy olyan általános gazdasági fejlődés szükségletei kényszerítették ki, amelyek függetlenek az ország politikai berendezkedésétől. Erre nézve elegendő bizonyíték a gazdaságilag fejlettebb országok példája: ezekben már korábban bekövetkezett a kötelező általános oktatás 14 éves korig való kiterjesztése, sőt – mivel most is fejlettebbek – a gyakorlatban jelenleg is előbbre tartanak. De valójában Magyarországon sem 1945 hozta meg ezt a fejleményt, alapjaiban benne volt ez már az 1940-es XX. törvénycikkben. *Az iskolázási kötelezettségről, és a nyolcosztályos népiskoláról* szólóban. A törvény nyolcévi kötelező, mindennapos oktatást rendelt el az alsó (1–4. osztályig) és felső (5–8 osztályig) tagozatra bontott nyolcosztályos népiskolában.

Ez a népiskola természetesen nem azonos az egységes általános iskolával, hiszen mellette megmaradt volna a gimnázium és a polgári iskola. Sőt eleve kevesebbet is akartak: végig osztálytanítást terveztek, tehát osztatlan tanítást a felső tagozatban is; a felsőtagozatosok tanéve a mezőgazdasági munkákhoz alkalmazkodott volna, csak ősztől tavaszig jártak volna iskolába. Mindezek ellenére a XX. tc. jelzi, hogy mi az, amit az általános fejlődés kikényszerített.

A törvényt a háború miatt el sem kezdték végrehajtani, ám eleve nem tervezték a kötelező nyolcosztályos népiskola egy csapásra való bevezetését. A későbbiek szempontjából kizárólag az előterjesztés erre vonatkozó passzusa érdemel figyelmet:

*„A törvényhozás elé terjesztett javaslatom... a kérdés megoldását az államkincstár és általában valamennyi iskolafenntartó teherbíró képességének, valamint a gazdasági érdekeknek figyelembevételével reálpolitikai alapon és fokozatosan keresi. Éppen a reálpolitikai szempontok teszik lehetetlenné a nyolcosztályos népiskolának egyszerre, az egész vonalon való bevezetését. A kérdés ily módon való megoldásának hiányoznak az anyagi feltételei, mert jelenleg sem az államkincstár, sem az egyes iskolafenntartók nincsenek abban a helyzetben, hogy a nyolcosztályos népiskolára való áttéréssel kapcsolatban ma még kétségtelenül sok esetben jelentkező többletkiadást viselhessék. Javaslatom a nyolcévi kötelező mindennapi oktatás elvi alapján áll, s annak megvalósítását mintegy öt esztendő alatt remélem."*

Amikor a XX. tc. törvényerőre emelkedett, nem hogy háborús kárai nem voltak az országnak, de még hadviselő fél sem volt. Ezzel szemben, amikor 1945-ben elrendelték az általános iskolát, a háborús veszteség igen nagy volt. Általános felmérésből származó részletes adatok nincsenek, csak részletképek állnak rendelkezésünkre.

Egy 1945. március 1-i Szolnok megyei felmérés szerint a megyében egyetlen iskolaépület sem használható; a fővárosi iskolák állapotáról kiadott 1946-os felmérés szerint a tantermek 49,1%-a használhatatlanná vált, a 253 iskolaépületből mindössze 6 maradt épen; megsemmisült 25 181 személyre való iskolapad, 24 502 szemléltető kép, 4 141 térkép és 1 967 szertár. Erdey-Grúz Tibor 1955-ös költségvetési beszámolója szerint a háborúban a tantermek 30%-a teljesen elpusztult, 30%-a súlyosan megrongálódott.

Az általános iskolai törvény tehát *rosszabb kiinduló*

*helyzetből, rövidebb idő alatt nagyobb változást* kívánt elérni, mint a nyolcosztályos népiskoláról szóló 1940-es törvény. Ma már látható, hogy azt az egységes általános iskolát, amely az 1945-ben megfogalmazott célkitűzésekben megjelent, és mely „egész tevékenységével önálló, aktív, kezdeményező, alkotó személyiségeket"[3] nevel, amely minden gyermekből felszínre hozza a benne szunnyadó képességeket, amely sokoldalúan fejleszt, és amiről az oktatástörténészek mint megvalósultról írnak – a mai napig sem sikerült megteremteni.

Óhatatlanul felmerül a kérdés, miért ez a nagy sietség 1945-ben, miért nem lehetett reálisabb tervekkel indulni? És egy másik kérdés: ha a kezdeteket némi sietség jellemezte is, miért nem lehetett később, menet közben megfelelő színvonalon pótolni a hiányzó feltételeket? Hogyan lehetséges például az, hogy 35 év alatt nem sikerült felszámolni a váltakozó tanítást, ami 1945 előtt ismeretlen fogalom volt. És nem azért volt ismeretlen, mert kevesebben jártak iskolába (az 1937–38-as tanévben elemi népiskolába, polgáriba és a gimnázium alsó tagozatába éppen annyian jártak, mint az 1977–78-as tanévben általános iskolába), és nem is azért, mert a szegény gyerekek cipő híján otthon maradtak (a tanterem- és órabeosztások elkészítésénél ezzel aligha számolhattak). Csak úgy lehetséges, hogy nem építették meg az általános iskola megteremtéséhez szükséges tantermeket.

Az általános iskola 1945-ös elrendelését komoly és szerteágazó vita előzte meg, csak éppen a vitának volt egy kis eleve eldöntött színezete. Mintha a vita demokratizmusa csak a szakértők megkérdezéséig terjedt volna, és nem a döntések befolyásolásáig. Ha a pártok oktatásügyi szakértőitől eltekintünk, akiknél inkább pártpolitikai, mint szakmai szempontok domináltak, a szakma egésze – az Országos Köznevelési Tanácstól mint legfelső szakmai fórumtól a vidéki pedagógusokig – inkább ellenezte, mint támogatta a feltétel nélküli elrendelést.

1946. március 15-i számában a Köznevelés ilyen véleményeket közöl:

*„Az első nagy hiba, hogy előkészítését, tervezetét homály fedte, úgyhogy... az érdekelt iskolák nem tudtak felkészülni sem lelkileg, sem szervezetileg a változáshoz. Mi pontosan augusztus 31-én kaptuk meg a Köznevelést, akkor olvastuk a rendeletet. Ott álltunk tájékozatlanul: Mit tegyünk?*

*„Új iskolát könnyű felállítani papíron, új elnevezést is adhatnak neki, de lényegében marad minden a régiben... Az általános iskola nem a magyar iskolarendszer reformja – hanem a népiskola nyolc osztálya új köntösben."*

Az első befejezett tanév után, 1946. november elsején a *Köznevelés*ben megjelent egy hosszú cikk: *„Nevelők az általános iskoláról":*

*„A legnagyobb hiba a rettenetes presszió, amellyel az új iskolafajtát a közönségre ráerőltetik ... Még akkor is meg kell szervezni, ha a tárgyi és személyi feltételek hiányoznak."* És egy összefoglaló jellegű rész a cikkből:

*„Szinte ugyanazokkal a szavakkal hívja fel a figyelmünket a hozzászólók egész sora arra, hogy a háború kegyetlen lelki és fizikai pusztításai után még a népiskolai keretekben is csak hosszú évek megfeszített munkájával lehetett volna a háború előtti színvonalat elérni."*

Vannak persze pozitív hozzászólók is:

*„Az általános iskola olyan, mint a forró nemes bor... Nemes anyaga az alapelv: minden dolgozó embert egyenlő alapműveltséggel akar ellátni."*

Már ekkor megindult egy később kiteljesedő folyamat: a bíráló megjegyzések jóindulatú elnézésben részesültek. Érveik ugyan igazak, jóindulatukat senki nem vonja kétségbe, de jó tudni, hogy objektíve egy platformra kerülnek a demokrácia ellenségeivel: azok sem akarják az általános iskolát. Sőt – ez már a következő lépés – az ellenség nemegyszer a jóindulatú

bírálat köntösébe öltözteti ártó szándékát. Jó lesz hát vigyázni!

A folyamat az MDP 1950. márciusi közoktatási határozatában teljesedik ki. Ebben már a közoktatás területén lévő ellenség leleplezéséről és ártalmatlanná tételéről van szó. De nem mellékesen, hanem a közoktatás előtt álló feladatok megvalósításának legfontosabb feltételeként. Addigra persze már sikerült elhallgattatni a „szakmát": megszüntették a kísérleteket, lehetetlenné tették a pedagógiával foglalkozó kutatóintézetet, és a *Köznevelés* sem közölt már „ellenséges" véleményeket, a szovjet pedagógia fióklapjává vált.

Látható tehát, hogy az általános iskola bevezetése körül érdemi viták folytak. Nemcsak siettetők voltak, hanem olyanok is, akik féltették a színvonalat a siettségtől. Sajnos az ő – szakértelemre, pedagógiai tapasztalatokra alapozott – hangjuk bizonyult a leggyengébbnek a koalíciós idők pártharcoktól hangos színpadán.

Nem lehet azonban kétségbe vonni a siettetők jószándékát, sőt igazát sem. Érthető módon elviselhetetlen volt számukra az a gondolat, hogy azonos korú gyerekek továbbra is az igen különböző színvonalú, más-más életesélyt adó népiskolákba, polgári iskolákba és gimnáziumba sorolódjanak be. Úgy gondolták, hogy formájában rögtön szakítani kell az osztályszempontok szerint differenciáló iskolarendszerrel, és ezt az új formát kell majd megtölteni tartalommal. Ehhez a későbbre tervezendő folyamathoz persze minimális feltételként arra is szükség lett volna, hogy a kritikát ne hallgattassák el, és a jogos siettetés ne változzon át elvtelen apológiává.

Nem a terv hibája, hogy az új forma mögött továbbra is megmaradt az azonos korú gyerekek különböző színvonalú, más-más életesélyt adó iskolákba való besorolódása. Annak, ami az általános iskola bevezetése óta történt, nem kellett volna szükségszerűen így történnie. Ez azonban átvezet a második kérdéshez:

miért nem lehetett később, menet közben pótolni a hiányzó feltételeket?

A rendszeres újságolvasók, sőt még a statisztikát olvasók számára is merésznek tűnhet az a kijelentés, hogy az általános iskolában a mai napig nem történt meg a hiányzó feltételek pótlása. A statisztikában[4] hatalmas fejlődés tükröződik. Csak néhány példa:

– az osztálytermek száma 1945 és 1977 között majdnem megduplázódott;

– az egy tanulócsoportra jutó tanulók átlagos száma megfeleződött;

– a tanerők száma megháromszorozódott;

– és az egy tanerőre jutó tanulók átlagos száma 1977-ben csak 35%-a az 1945-ösnek.

Ennek a számszerű fejlődésnek – minthogy a felsoroltak többsége intenzitásmutató – a minőségben is meg kellene jelennie. De mivel a mindennapok tapasztalatában minőségi fejlődés nem mutatkozik, kétségeink támadhatnak: a statisztika valóban hűen tükrözi-e az oktatás mai helyzetét, illetőleg fejlődését.

## A TANÍTÁSHOZ TANTEREM KELL

Vegyük például az általános iskolai tantermek esetét! Igaz ugyan, hogy 1945 és 1977 között számuk megduplázódott, de 1950 óta az is tudható, hogy nem minden tanterem megfelelő, léteznek szükségtantermek is. Az évente megjelenő oktatási statisztika 1950 óta közli ezt az adatot.

Az 1. számú táblázatból látható, hogy 1974-ben, amikor az 50 $m^2$-nél kisebb alapterületű osztálytermek is szerepeltek a kimutatásban, az összes tanterem negyedrésze szükségjellegűnek bizonyult. A helyzet azóta sem változott gyökeresen, csak az 50 $m^2$-nél kisebb alapterületű termek számbavétele maradt el. Mindez azt jelenti, hogy az általános iskolai tantermek körülbelül negyedrésze még a szakigazgatás saját mércéivel mérve sem megfelelő.

*1. táblázat. Szükségtantermek az összes tanterem százalékában*

| Tanév | Szükségjellegű osztálytermek százaléka | Tanév | Szükségjellegű osztálytermek százaléka |
|---|---|---|---|
| 1950/51 | 8,1 | 1964/65 | 17,0 |
| 1951/52 | 8,3 | 1965/66 | 16,9 |
| 1952/53 | 8,6 | 1966/67 | 15,9 |
| 1953/54 | 8,6 | 1967/68 | 15,7 |
| 1954/55 | 8,7 | 1968/69 | 15,7 |
| 1955/56 | 8,4 | 1969/70 | 14,7 |
| 1956/57 | 9,6 | 1970/71 | 9,9 |
| 1957/58 | 8,6 | 1971/72 | 9,1 |
| 1958/59 | 8,8 | 1972/73 | 9,3 |
| 1959/60 | 7,9 | 1973/74 | 10,4 |
| 1960/61 | 10,4 | 1974/75 | 25,9* |
| 1961/62 | 10,1 | 1975/76 | 11,0 |
| 1962/63 | 11,4 | 1976/77 | 10,2 |
| 1963/64 | 17,3 | 1977/78 | 9,8 |

* Az 50 $m^2$-nél kisebb alapterületű osztálytermek számával együtt.

Igazán meglepő eredményt azonban akkor kapunk, ha megpróbáljuk rekonstruálni az 1945 előtti tanteremszámot, és ezt összevetjük a jelenlegivel. Ha igaz a minisztériumi statisztikának az az adata, hogy az 1945–46-os tanévben a 6 és 14 éves kor közöttiek által használt osztálytermek száma 17 442 volt, és igaz az, hogy a háborúban az osztálytermek 30%-a teljesen megsemmisült, 30%-a pedig súlyosan megrongálódott, akkor ebből a következő adódik: a 17 442 tanterem az 1945 előtti tanteremszám 40%-a. Így az 1945 előtti tanteremszám: *43 605.*

Az 1977–78-as tanévben *33 307* általános iskolai osztályterem működött.

Ismerve az elemi oktatás háború előtti helyzetét, biztosra vehető, hogy a 43 605 osztályteremből igen sok volt olyan, ami ma szükségjellegűnek minősülne, de mégis hihetetlennek tűnik a szám, hiszen az elmúlt 35 év alatt a szemünk láttára rengeteg új iskola épült.

Tudjuk persze, hogy a szemünk csal: a statisztikából biztosabb következtetések vonhatók le, mint a világ általunk látott kis darabjában tapasztaltakból. Ha összegezzük a tanteremszám növekedését és fogyását, akkor a következő adatsort kapjuk:

1945 és 1950 között 7 281-gyel nőtt
1950 és 1955 között 2 182-vel nőtt
1955 és 1960 között 3 250-nel nőtt
1960 és 1965 között 1 556-tal nőtt
1965 és 1970 között 191-gyel csökkent
1970 és 1975 között 985-tel nőtt a tanteremszám.

A statisztikából nem derül ki, hogy a tantermek számának növekedése új iskola építésének vagy régi rendbehozatalának eredménye-e. Viszont egy eléggé megalapozható feltételezéssel élhetünk: a növekménynek körülbelül a fele felújításból, nem pedig építésből származik, tehát megvolt már 1945 előtt is.

A fenti adatsorról leolvasható, hogy az 1945 és 1975 között eltelt 30 év alatt 15 063-mal szaporodott a tantermek száma. Ebből *7 281* darab az 1945 és 1950 közötti *öt évre esik, 7 782* darab pedig az 1950 és 1975 közötti *huszonöt évre.*

Az 1945 és 1950 közötti öt év – tudjuk a gazdaságtörténetből – a helyreállítás ideje volt. (A *Köznevelés*ben is főleg rendbe hozott iskolákról és tantermekről lehet olvasni, újonnan épültekről alig.) A porig rombolt ország öt év alatt aligha lehetett képes annyi új tantermet építeni, mint a valamennyire talpra állított ország huszonöt év alatt.

A háborús pusztítás és a kevés iskolaépítés láttán már nem annyira abszurd az 1977-es és a háború előtti tanteremszám összehasonlítása, de kissé még mindig nehéz elhinni. Csakhogy az alapoktatásnak volt még egy veszteségforrása. Erről nem találhatók statisztikai kimutatások, legfeljebb az oktatásügy néhány „öregjének" szóbeli információi állnak rendelkezésre. A háború után sok olyan tanterem került át

a középfokú vagy felsőoktatáshoz, amelyben korábban a 6 és 14 éves kor közöttiek tanultak. Ennek egyik legegyszerűbb esete volt az, amikor a korábbi gimnáziumokból egyszerűek kitették a 10–14 éves korúakat. De cseréltek gazdát egész iskolaépületek is. Mindezek fényében már nem tűnik paradoxonnak, hogy miközben a statisztikai mutatók hatalmas javulást regisztrálnak, a mindennapok tapasztalatai ezt cáfolni látszanak.

A helyzet várhatóan tovább fog romlani. Körülbelül 1979-ben kezdték az iskolát a „Ratkó-unokák" (a Ratkó-gyerekek gyerekei), akiknek születési arányszámát a gyermekgondozási segély még felerősítette. 1979 szeptemberében 163 ezer elsős kezdte az iskolát, 1980-ban 194 ezer, és 1981-ben több mint 200 ezret várnak. Aztán majd megérkeznek az iskolába az abortusztilalommal kombinált népesedéspolitikai határozat „gyerekei". A demográfiai hullám csúcsán legalább negyedmillióval több általános iskolai tanulóval számolnak.

Az állam arról már szemmel láthatóan lemondott, hogy a tanulólétszám várható növekedése mellett is a kellő színvonalúra fejlessze az általános iskolai tanulás feltételeit, de még arról is, hogy legalább a szinten tartást biztosítsa. A KNEB 1979-es vizsgálata szerint a szükségtantermek aránya megint 10%, az általános iskolák építése a tervek szerint sem teljesült. Továbbra sem a kellő számú tanterem építése lesz a megoldás, hanem a toldozgatás-foldozgatás: a körzethatárok módosítása, ami sok-sok utazást jelent majd; a helyiségek jobb kihasználása, ami a gyakorlat nyelvére lefordítva nem jelent mást, mint a két és újabban három műszakos oktatás kiterjesztését.

Tudnunk kell azonban, hogy a tantermek száma csak közvetett módon ad hírt az iskolák zsúfoltságáról. Ehhez még a következő adat kellene: átlagosan mennyi az egy tanulóra jutó osztálytermi terület? Erre nézve 35 év bőséges statisztikai anyagában semmiféle adat nincs, sőt még ki sem lehet számítani, mert

nincs adat az osztálytermek össznégyzetméterére sem.

Az osztálytermek zsúfoltságát azonban nemcsak a négyzetméter alapján lehet megközelíteni, hanem az osztálylétszám felől is. Az átlagos osztálylétszám a statisztika szerint 1945 és 1977 között felére csökken, 53,1-ről 26,3-ra. Ez a globális adat azonban nem sokat mond. Ha a szocialista pedagógia célkitűzéséből indulunk ki, ha az iskolarendszernek az a célja, hogy „egész tevékenységével önálló, aktív, kezdeményező, alkotó személyiségeket" neveljen, hogy mindenkiből felszínre hozza a benne szunnyadó képességeket, akkor szükség volna egy normára, a „még elviselhető", a „még tanításra alkalmas" osztálylétszám normájára. Ennek fényében kellene megvizsgálni az osztálylétszámot.

Ezt a normát nem helyettesítheti az úgynevezett bontási határ létszám-meghatározása, amely rendeletileg írja elő, hogy mikor lehet egy osztályból kettőt szervezni vagy két osztályt összevonni. A bontási határ egy időszakonként változó praktikus norma, amely a tanteremszám és a pedagógusellátottság függvénye.

De nehéz találni olyan normát is, amely a lélektan vagy a pedagógia alapján állna, mert ez is attól függ, hogy mi a célja az osztályban folyó pedagógiai munkának. Ha például az a *célja,* ami ma az *eredménye:* nevezetesen *minél kisebb ráfordítással, a családokra minél többet hárítva biztosítsa a differenciált társadalmi struktúra újratermeléséhez szükséges szelekciót úgy, hogy azért a szelekcióban a sor végére kerülők is rendelkezzenek a társadalom zökkenőmentes működéséhez szükséges minimummal* – akkor ezt egy magasabb osztálylétszám *gazdaságosabban* biztosítja, mint egy alacsonyabb. Ha viszont az a célja, ami a különböző hivatalos dokumentumokban és tudományos munkákban megfogalmazódik, akkor ezt az alacsonyabb létszám *hatékonyabban* biztosíthatja, mint a magasabb.

A hiányzó norma tudományos megalapozására nem vállalkozhatom. Ám egyfajta „tapasztalati" normát azért alkalmazhatok, amikor megpróbálok képet adni a létszámviszonyokról. A tapasztalati norma pedagógusok véleményén alapul. Kritikusabb szellemű pedagógusok szerint húszas osztálylétszám fölött nem képzelhető el az a fajta személyhez szóló, csoportmunkával dolgozó, gondolkodtató és a gondolkodáshoz időt hagyó pedagógia, amely az önálló, aktív, alkotó személyiség létrehozásának és a képességek felszínre hozásának didaktikai feltétele. Ezzel nem mindenki ért egyet, azt azonban a legkevésbé kritikus szellemű pedagógusok sem tagadják, hogy harmincas osztálylétszám fölött már végképp lehetetlen a fenti célkitűzés elérése. Ezért mindkét normára – a húszasra és a harmincasra is – el fogom végezni a szükséges számításokat.

Az átlagos osztálylétszám országos adata semmit nem mond arról, hogy hány gyerek tanul olyan osztályban, amelynek létszáma a taníthatóság határán túl van. Statisztikai adat erre nézve nincs. Hozzávetőlegesen mégis meg lehet mondani, mert az évente megjelenő adatgyűjteményben van egy olyan táblázat, amely létszámkategóriánként közli a tanulócsoportok számát. Ha például 21–30 fős osztály van 100 darab, ebből ki lehet számítani, hogy *minimálisan* hány gyerek jár 21–30 fős osztályba: 21x100 = 2 100. Ennél feltehetően többen járnak ilyen létszámú osztályba, mert kicsi a valószínűsége, hogy mind a száz osztály 21 fős, biztos van közöttük 22, 23, 24 stb. fős osztály is. De mivel a táblázat semmit nem mond az egyes kategóriákon belüli eloszlásról, csak a minimummal lehet úgy számolni, hogy az matematikailag elfogadható legyen. Ha már tudjuk, hogy minimálisan hány gyerek jár taníthatatlan létszámú osztályba, akkor azt is ki lehet számítani, hogy ez az összes általános iskolai tanuló hány százaléka.

Ha a 20-as normával számolok, akkor látható (a 2. számú táblázaton), hogy az egész időszakra

nagyjából a stagnálás a jellemző: az összes általános iskolásnak körülbelül háromnegyed része tanult olyan körülmények között, amelyben nem lehet realizálni az iskolarendszerrel szemben támasztott szocialista követelményeket. De még ha az engedékenyebb 30-as normával számolok, az összes általános iskolásnak akkor is körülbelül egyharmada tanult ilyen körülmények között. És a valóságos helyzet ennél rosszabb, hiszen a létszámkategóriák alsó határával számoltam.

*2. táblázat arról, hogy az általános iskolai tanulók hány százaléka járt olyan osztályba, amelynek létszáma a taníthatóság határán túl volt*

| Tanév | 20-as normával számolva | 30-as normával számolva | Tanév | 20-as normával számolva | 30-as normával számolva |
|---|---|---|---|---|---|
| 1955/56 | 70,5 | * | 1967/68 | 69,9 | * |
| 1956/57 | 70,6 | * | 1968/69 | 81,9 | 50,3 |
| 1957/58 | 69,6 | * | 1969/70 | 79,8 | 41,5 |
| 1958/59 | 69,6 | * | 1970/71 | 78,8 | 35,0 |
| 1959/60 | 69,5 | * | 1971/72 | 76,4 | 29,3 |
| 1960/61 | 82,4 | 61,1 | 1972/73 | 74,5 | 26,0 |
| 1961/62 | 71,9 | * | 1973/74 | 73,5 | 24,4 |
| 1962/63 | 71,8 | * | 1974/75 | 73,9 | 25,3 |
| 1963/64 | 71,4 | * | 1975/76 | 74,7 | 27,7 |
| 1964/65 | 71,1 | * | 1976/77 | 75,8 | 30,2 |
| 1965/66 | 70,8 | * | 1977/78 | 76,4 | 31,6 |
| 1966/67 | 70,6 | * | | | |

* Az illető év táblázatában 30-nál nincs kategóriahatár, így a harmincas normára a számítást nem lehetett elvégezni.

## A TANÍTÁSHOZ PEDAGÓGUS IS KELL

Az eddigiekben olyasmiről volt szó, amit tárgyi feltételként emlegetnek, holott ennél is fontosabbak az úgynevezett személyi feltételek. Ha ismét csak a statisztikai adatokat nézzük, akkor egyértelmű javulás mutatkozik az egy tanerőre jutó tanulók átlagos

számában. Ez a mutató 1948 és 1977 között a felére csökkent.

De ha így van, akkor felvetődik a kérdés, miért látszanak ma is elviselhetetlennek a létszámviszonyok? Két magyarázat lehetséges: (1) valójában nem történt ekkora javulás; (2) az adat nem azt fejezi ki, amire mindenki első pillanatban gondol.

Nézzük az első magyarázatot! Az egy tanerőre jutó tanulók átlagos számát két adatból számítják ki: a tanulólétszámot osztják a pedagóguslétszámmal. Ám ez a számítási mód nem veszi – nem is veheti – figyelembe, hogy a primer adatok mögött burkolt romlási tendenciák húzódnak meg.

Az egyik: a pedagóguslétszám növekedésébe beleértendő a képesítés nélküli pedagógusok számának növekedése is. A képesítés nélküli pedagógusok száma és aránya az 1964–65-ös tanévig rohamosan nőtt, az összes általános iskolai pedagógus 9,7%-át tette ki, 6 026 főt. Ezután 1968–69-ig csökkent, majd újból nőni kezdett, végül beállt egy stabil 7% körüli arányra, ami körülbelül 5 000 főt jelent. Bár ez a jelenség egyértelmű minőségi romlást jelent, mértéke nem akkora, hogy döntően befolyásolhassa a helyzetet.

A másik burkolt tendencia már jelentősebb hatásokat eredményezhet: igaz, hogy 1948-ban és 1977-ben közel azonos volt a tanulólétszám, de közel sem azonos abból a szempontból, hogy a tanulók mennyi elfoglaltságot adtak a pedagógusoknak. Az azonos tanulólétszám mögött nagymértékben növekvő munkamennyiség húzódik meg, ugyanis bővült az iskolai „szolgáltatások" köre és volumene.

1. 1948-ban csak 18 704 napközis volt; 1977-ben 375 437;

2. 1952-ben 10 483 tanulószobás volt; 1977-ben 30 920;

3. 1948-ban nem voltak egésznapos osztályok; 1977-ben 22 399 tanuló járt ilyenbe;

4. 1948-ban nem volt nyári napközis tábor; 1977-ben 41 106 tanuló vette igénybe ezt a szolgáltatást.

Az pedig nyilvánvaló, hogy a különböző szolgáltatásokat igénybe vevő tanulók – a nyári napközis tábort most nem számítom ide – kétszer számítandók bele a tanulólétszámba. Ha például a minisztériumi statisztika szerint az 1977–78-as tanév tanulólétszáma 1 090 062 volt, vagyis ennyi gyerek vett részt a tanterv szerinti anyag elsajátításában a tanórákon, akkor ehhez még egyszer hozzá kell számítani azokat, akik a tanítás fél napja után a nap másik felére is ott maradtak az iskolában. Ha ennek figyelembevételével számoljuk ki az egy tanerőre jutó tanulók átlagos számát, akkor a hivatalos statisztikától eltérő adatokat kapunk:

*3. táblázat.*
*Az egy tanerőre jutó tanulók átlagos száma*

| Tanévek | A minisztériumi hivatalos statisztika szerint | A napközi, a tanulószoba és az egésznapos osztályok beszámításával képzett korrigált adat |
|---|---|---|
| 1948/49 | 33,7 | 34,2 |
| 1950/51 | 34,9 | 35,2 |
| 1955/56 | 24,4 | 25,4 |
| 1960/61 | 24,3 | 26,3 |
| 1965/66 | 22,7 | 25,9 |
| 1966/67 | 22,2 | 25,4 |
| 1967/68 | 21,3 | 24,7 |
| 1968/69 | 20,2 | 23,4 |
| 1969/70 | 18,7 | 22,2 |
| 1970/71 | 17,7 | 21,3 |
| 1971/72 | 16,9 | 20,6 |
| 1972/73 | 16,3 | 20,5 |
| 1973/74 | 16,0 | 20,5 |
| 1974/75 | 15,8 | 20,8 |
| 1975/76 | 15,7 | 21,2 |
| 1976/77 | 15,7 | 21,5 |
| 1977/78 | 15,6 | 21,7 |

Minél inkább közeledünk napjainkhoz, annál nagyobb a hivatalos és a korrigált adat közti eltérés: 1948-ban, amikor ezek a szolgáltatások még nem voltak számottevőek, az eltérés 0,5 fő, 1977-ben már 6,1 fő. Ezenkívül a korrigált adat érzékenyebbnek mutatkozik, mert tükrözi a demográfiai változásokat is: az 1973–74-es demográfiai mélypontig javul a helyzet, majd lassan romlani kezd. A hivatalos adat nem tükrözi ezt a tendenciát, egyenletes, megszakítás nélküli javulást mutat.

Ezek az adatok közvetve arról tudósítanak, hogy mennyire emésztődik fel a pedagógus a munkájában, mennyi energiája marad szakmai regenerálódásra, hogy a fejlődésről ne is beszéljünk. Közvetlen információt az ad, ha konkrét iskolai elfoglaltságukat veszszük szemügyre. Köztudott a pedagógusokat terhelő sok fölösleges adminisztráció, közismertek az „elszürkülések történetei", mindenki tudja, hogy a magyartanároknak nincs idejük a kortárs irodalom olvasására, és még lehetne sorolni. Ezekkel a problémákkal, mivel időről időre nyilvánosságot kapnak, itt most nem foglalkozom.

Az eddigiekben arról a bizonyos első magyarázatról volt szó, amely szerint valójában nincs akkora javulás, mint amekkora a statisztikákból látszik. A másik magyarázat, hogy az egy tanerőre jutó tanulók átlagos száma nem azt fejezi ki, amire az első pillanatban mindenki gondol.

Mert mire gondolunk egy ilyen adat láttán? Egyrészt a kötelező óraszám csökkenésére; ez azonban nem következett be számottevő mértékben. Másrészt arra, hogy ha egy pedagógusra kevesebb gyerek jut, akkor egy gyerekre több szellemi és pedagógiai gondolkodás esik. Ez a „matematikai" okoskodás igaz az óvodára, de nem igaz az iskolára. Ha az óvodában kevesebb gyerek jut egy óvónőre, ez valóban több és intenzívebb gondoskodást, nevelést tesz lehetővé. De attól, hogy nő a pedagóguslétszám, még nem változik a pedagógiai alaphelyzet: egy tanórára csak egy

pedagógus megy be. És ma még a formális tanóra az iskolai élet döntő mozzanata.

Ily módon az egy pedagógusra jutó gyerekszámot abban a valóságos szemtől szembe kapcsolatban, amelyben a tanítás folyik, nem fejezi ki az, ha a tanulók számát osztjuk a tanerők számával. Sokkal inkább az átlagos osztálylétszám fejezi ki. És ha ezt vizsgáljuk, akkor korántsem olyan meghökkentő ütemű a fejlődés. Az átlagos osztálylétszám 1948 és 1977 között csak 33%-kal csökkent, nem úgy, mint az egy tanerőre jutó átlagos tanulószám, amely megfeleződött.

Most már csak egy kérdésre kell válaszolni: hová tűnt a tanerők számának ez a fantasztikus méretű növekménye, ha egyszer az oktatás színvonalában nem érzékelhető?

1945-től 1958-ig az általános iskolai tanerők száma körülbelül 29 000 fővel nőtt. Azt azonban – adatok híján – nem lehet tudni, hogy ebből mennyi pótolta a háborús veszteségeket, következésképpen azt sem, hogy mennyi ebből a „fejlődés". Azt viszont egészen pontosan lehet tudni, hogy 1958-tól a létszámnövekedés zömét a napközivezetők számának gyarapodása tette ki.

Az alsó tagozaton tanító pedagógusok száma 1958 és 1977 között gyakorlatilag nem növekedett, csak ingadozott. Ugyanez elmondható a felső tagozaton tanító pedagógusokról is 1963 és 1977 között. Ezzel szemben a napközivezetők száma az 1958-as 2 051 főről 1977-re 11 171 főre emelkedett. Márpedig ez a növekedés nem az oktatás, hanem a munkaügy nyeresége volt.

Mindenki tudja, hogy egy hivatásához méltó napköziotthonos rendszer mennyire elengedhetetlen eszköze lenne a szocialista pedagógiai célkitűzések megvalósításának. De azt is mindenki tudja, hogy a jelenleg napköziotthonnak nevezett gyermekmegőrző csak a munkaerőhelyzet által kikényszerített szükségmegoldás.

A tanerőlétszám növekedése közel húsz éve ebbe a pedagógiai hatékonyságával nemigen tündöklő szektorba áramlik. Hogy a tanerőlétszám ilyetén növelésében a pedagógiai szempont háttérbe szorult, és hogy kizárólag a várható, illetőleg az aktuális munkaerőhelyzet alapján hoztak döntéseket, ezt az alábbiakban igyekszem bizonyítani.

*4. táblázat.*
*A napköziotthon intézményének növekedéséről*

| Tanévek | A napközivezetők létszámának éves gyarapodása (fő) | A napköziotthonos tanulók létszámának éves gyarapodása (fő) |
|---|---|---|
| az 1958/59-es és 1959/60-as tanév között | 221 | 15 855 |
| az 1959/60-as és 1960/61-es tanév között | 459 | 24 983 |
| az 1960/61-es és 1961/62-es tanév között | 352 | 7 003 |
| az 1961/62-es és 1962/63-as tanév között | 642 | 25 509 |
| az 1962/63-as és 1963/64-es tanév között | 585 | 18 851 |
| az 1963/64-es és 1964/65-ös tanév között | 335 | 9 907 |
| az 1964/65-ös és 1965/66-os tanév között | 299 | 6 020 |
| az 1965/66-os és 1966/67-es tanév között | 343 | 6 931 |
| az 1966/67-es és 1967/68-as tanév között | 271 | 5 879 |
| az 1967/68-as és 1968/69-es tanév között | 265 | 3 552 |
| az 1968/69-es és 1969/70-es tanév között | 299 | 6 792 |
| az 1969/70-es és 1970/71-es tanév között | 408 | 6 821 |
| az 1970/71-es és 1971/72-es tanév között | 308 | 10 864 |
| az 1971/72-es és 1972/73-as tanév között | 467 | 14 201 |
| az 1972/73-as és 1973/74-es tanév között | 500 | 23 643 |
| az 1973/74-es és 1974/75-ös tanév között | 789 | 29 610 |
| az 1974/75-ös és 1975/76-os tanév között | 813 | 32 378 |
| az 1975/76-os és 1976/77-es tanév között | 902 | 25 923 |
| az 1976/77-es és 1977/78-as tanév között | 860 | 28 694 |

A 4. számú táblázatból látható, hogy a napköziotthon kiterjesztésében két olyan időszak van, amelyben a növekedés üteme felgyorsult: egyszer 1959 és 1964

között, egyszer pedig 1971-től kezdődően folyamatosan.

Az első időszakban, 1959-től kezdtek beáramlani az általános iskolába a Ratkó-gyerekek. A csúcs 1960-ra esett, ekkor 229 151 fő iratkozott be az első osztályba, és utána még két évig 200 ezer fölött volt az általános iskolát megkezdők száma. Ezáltal – ahogy magával az általános iskolával – a napköziotthonnal szemben is növekvő mennyiségi igények jelentkeztek. 1959-ben tehát megkezdődött a napköziotthonos kapacitás erőteljes bővítése. (Persze a „kapacitás" szó némileg félrevezető, mert ez csak olyan módon nőtt, ahogy például a kórházi ágyak száma: beraktak egy szobába még öt ágyat.) Amíg az 1958/59-es tanévet megelőző öt évben évente átlag 7 600 fővel nőtt a napköziotthonos tanulók száma, addig az 1959/60-as tanévben a növekedés megduplázódott, 15 855 fő volt. A napközivezetők számának növekedésében ez az ugrás, ki tudja miért, csak egy évvel később jelent meg.

Lassan az egész demográfiai hullám bezsúfolódott az iskolába, kezdtek kisebb létszámú évjáratok beiratkozni. A növekedés üteme kezdett csökkenni, mind a napközivezetők, mind a napközis tanulók létszámában. Ez annál inkább jól jött, mert a női foglalkoztatottság 1945 óta folyamatosan meglévő nehézségei mellett már megjelent a tervekben az új gazdasági mechanizmus mumusa is. Az új gazdasági mechanizmustól mindenki azt várta, hogy a termelékenység növelésével, a gazdasági racionalitás korszakának beköszöntével általában is lesznek foglalkoztatási problémák, és különösen feszített lesz a helyzet a munkaügy 1945 óta egyfolytában neuralgikus két pontján: a fiatalok és a nők foglalkoztatása terén.

A munkaügyi tervezők ebben olyannyira biztosak voltak, hogy nemcsak a napközivezetők létszámának gyarapodása mutatja az egész időszak legkisebb adatát, de különböző makroszintű elhárító mechaniz-

musokat is létrehoztak: a gyermekgondozási segélyt, a munkaidő-csökkentést, és a fiatalok számára elkezdték az NDK-beli vendégmunka ösvényét is kitaposni. (Az már csak a valóságnak a tervektől eltérő alakulásával magyarázható, hogy az ösvény nem vált országúttá.) Ezek az intézkedések mind azonos évben, 1967-ben születtek.

A valóság másképp alakult, az új gazdasági mechanizmus slágere (itt most nem részletezhető okok miatt) nem a gazdasági hatékonyság növelését célzó rendelkezések közül került ki, hanem a kötelező állományonkénti létszámterv megszüntetése lett az. Rövid idő – három-négy év – alatt gyökeresen megfordult az 1945 óta jellemző munkaerőhelyzet: a létszámduzzasztás és a gyermekgondozási segély hatására női munkaerőben is kínzó hiány keletkezett.

És ekkor:

– annak ellenére, hogy a demográfiai hullám már elhagyta az általános iskolát, és

– annak ellenére, hogy az iskolakezdő évjáratok 50–60 ezer fővel kisebbek voltak, mint a hatvanas évek elején.

Megkezdődött a napköziotthon kiterjesztésének második gyors növekedési időszaka. Ráadásul még a Ratkó-gyerekek időszakánál is erőteljesebb fejlesztés indul meg. A hatvanas évek demográfiai hulláma idején, a legerősebb évben nem produkáltak akkora növekedést a napközivezetők számában, mint amekkora 1974-től kezdve minden évben volt. 1971-től kezdve a napközis tanulók száma évente átlag 25 ezer fővel nőtt, a napközivezetőké pedig 720 fővel: 1972-től beindult az új forma is: az egésznapos iskola.

A rossz hatékonysággal, gyenge termelékenységgel, szervezetlenül dolgozó munkaadók megkapták munkaerőiket – a pedagógia pedig újabb pofonját. Mert számonkérik rajta a nagyüzemi gyermekmegőrző pedagógia hatékonyságát: be kell bizonyítania, hogy az egésznapos iskola a szocialista oktatásügy

nagyszerű vívmánya, ahol ugyan nincs ágy az alváshoz, játék a játszáshoz, de azért mégis...

A feltételeket – mint ahogyan annyiszor eddig – most sem biztosították, „de ahogyan... eddig is mindenekelőtt a pedagógusokra, hivatástudatukra, gyermekszeretetükre építettünk, bizonyos, hogy ezután is számíthatunk rájuk"[5]. Nincs társadalmunknak még egy olyan foglalkozási csoportja, amelynek hivatástudatára annyit apelláltak volna az elmúlt 35 év során, mint a pedagógusokéra. Többnyire a hiányzó feltételek megteremtése helyett.

A feltételek hiányát nemcsak a gyerekek, hanem a pedagógusok is megsínylik. Nincs az alkotómunkák között nehezebb, és nincs az alkotómunkák között rosszabb körülmények között végzett, mint a pedagógusoké. Nehezebb bármely feltaláló, fizikus, repülőgépkonstruktőr, tudós munkájánál, mert több eredeti ötletre van hozzá szükség, mint egy országnyi akadémikus életművéhez. Eredeti ötletek kellenek a változó és soha nem ismétlődő emberi helyzetek megoldásához, a mindig változó gyermekindividuumokkal való működőképes kapcsolat megteremtéséhez, az átadandó ismeretanyag taníthatóvá lényegítéséhez, az egyetlen kézikönyvben sem szereplő épp oda illő módszer felfedezéséhez, a hangulatok megérzéséhez és felhasználásához, a megfelelő szavakra való rátaláláshoz, ami gyerekenként más és más lehet. És mindehhez nincs mód alapkutatásokra támaszkodni, évekig gondolkodni, csak percek vagy órák – néha csak másodpercek – állnak rendelkezésre. Ezek az ötletek persze nem döntik el üzemek, iparágak, országok és birodalmak sorsát, „csak" gyerekemberekét.

A munka nehézsége és a munkavégzés mostoha körülményei közötti ellentmondás feszültsége elől a normális emberi pszichikum kitér. A kitérésnek két formája lehet. Az egyik, hogy munkáját rutinírozza, lélektelenné teszi; nem enged a helyzetek kihívásának, és nem próbál rájuk ötletekkel válaszolni. Ha viszont valaki nem viseli el a munka színvonalának

rontását, akkor a másik kitérési formát választja: otthagyja a pedagóguspályát. A feszültséget hosszabbrövidebb ideig csak megszállottak viselik el.

Felmerül a kérdés: melyek ennek a legnehezebb alkotómunkának a megfelelő feltételei? A válasz egyszerű: fele annyi gyerek egy osztályban, mint jelenleg; fele annyi kötelező óraszám, mint jelenleg; és kétszer annyi fizetés, mint jelenleg, de túlóra nélkül. Sőt a túlóra lehetősége nélkül. És ami ennek előfeltétele: több tanterem, több pedagógus. Akkor aztán jöhetnének a finomságok: tanári szabadság, pedagógiai kísérletek, tantervi reformok, egyebek. De amíg az elemi feltételek pótlása nem történik meg, addig a szocialista oktatásügy éppoly messze van 1945-ös célkitűzéseinek megvalósításától, mint 1945-ben.

De miért nem pótolták a hiányzó feltételeket? Erre is egyszerű a válasz: mert nem költöttek rá eleget.

## OLCSÓ HÚSNAK HÍG A LEVE

A költségvetési adatok elég gyéren hozzáférhetők[6]. Néhány évről lehet tudni, hogy mennyi volt az oktatás részesedése a nemzeti jövedelemből. Ám ez mondja a legkevesebbet. Mi van akkor, ha tudjuk, hogy ebben a tekintetben Európában vagy a világon elsők vagy utolsók vagyunk? Honnan tudjuk azt, hogy ez sok vagy kevés? Ugyanaz a hányad lehet sok, ha már megépültek a távlatilag is szükséges iskolák, és lehet kevés, ha még a jelenleg szükségesek sem épültek meg.

Valamivel többet mond, ha alágazatonként vizsgáljuk meg az oktatásra fordított pénzösszegek nagyságát. Az oktatás összes költségvetési kiadásának átlag 70%-át három alágazatra, az általános iskolára, a középiskolára és a felsőfokú oktatásra költik. A maradék 30% az óvoda, a nevelőotthonok, az állami gondozás, a szakmunkásképzés, a tanfolyami oktatás és egyéb oktatási formák között oszlik meg. A továb-

biakban csak a 70% belső megoszlását vizsgálom, ezt véve 100 százaléknak:

*5. táblázat.*
*A költségvetési kiadások megoszlása*
*három alágazat között*

| Évek | Alsófokú oktatás | Közép-iskolai oktatás | Felsőfokú oktatás | Összesen |
|---|---|---|---|---|
| 1950 | 47,9% | 27,1% | 25 0% | 100% |
| 1955 | 51,4% | 23,1% | 25,5% | 100% |
| 1960 | 61,6% | 21,2% | 17,2% | 100% |
| 1965 | 54,2% | 22,4% | 23,4% | 100% |
| 1970 | 50,8% | 22,3% | 26,9% | 100% |
| 1975 | 54,0% | 21,3% | 24,7% | 100% |
| 1978 | 55,5% | 20,4% | 24,1% | 100% |

*6. táblázat.*
*A tanulónépesség megoszlása*
*az oktatás három alágazata között*

| Évek | Alsófokú oktatás | Közép-iskolai oktatás | Felsőfokú oktatás | Összesen |
|---|---|---|---|---|
| 1950 | 90,2% | 7,6% | 2,2% | 100% |
| 1955 | 86,2% | 10.7% | 3,1% | 100% |
| 1960 | 83,9% | 13,5% | 2,6% | 100% |
| 1965 | 74,6% | 20,6% | 4,8% | 100% |
| 1970 | 72,7% | 22,2% | 5,1% | 100% |
| 1975 | 69,4% | 23,9% | 6,7% | 100% |

A két adatsort egymás mellett szemlélve az embernek az a gyanúja támad, hogy a kiadások valamiféle elitképzés kialakulása felé mutatnak torzulást. Pedig a bruttó költségvetési kiadások adatainál még enyhíti is a torzulást az a tény, hogy az alsófokú oktatásban

– egyszerűen az elkerülhetetlenül nagyobb iskolaszámból és tanerőlétszámból fakadóan – nagyobb a fenntartási összeg és a fizetések összege (még az alacsonyabb fizetések mellett is).

A torzulás jobban megmutatkozik a beruházási adatokban. 1950 és 1970 között az összes oktatási beruházás 80,8 százalékát, 13 598 millió forintot fordítottak a három említett alágazatra. Ez az összeg a következőképpen oszlott meg:

általános iskola 34,6%,
középiskola 23,4%,
felsőfokú oktatás 42,0%.

Ugyanezen idő alatt a három iskolafokban együtt évi átlagban 1 672 901 fő tanult, a következő megoszlásban:

általános iskolában 81,5%,
középiskolában 15,0%,
felsőfokú oktatásban 3,5%.

Tehát 1950 és 1970 között a „normál" iskolarendszer beruházásainak 42,0%-a a tanulónépesség 3,5%-ának jutott, 23,4%-a a tanulónépesség 15%-ának, és 34,6%-a a tanulónépesség 81,5%-ának.

De nemcsak 1950 és 1970 között alakultak így az arányok, hasonló volt már a negyvenes évek végén is, amikor pedig a „harc" középpontjában még az általános iskola állt. A hároméves terv első évére a következő volt a beruházási előirányzat[7]: általános iskolára 11 900 000 Ft, felsőoktatásra 16 390 000 Ft. Hogy végül nem így alakult – bár a torzulás megmaradt –, az a „valóság parancsának" tulajdonítható: ha ragaszkodnak az előirányzathoz, akkor valószínűleg nem lett volna hol tanítani az általános iskolásokat. Végül általános iskolai beruházásra 20 870 000 forintot, a felsőoktatásra 17 600 000 forintot költöttek a hároméves terv első évében[8]. (A beruházási kiadásokban természetesen nincs benne az, amikor meglevő iskolákat vesznek el az egyik iskolafoktól, és adnak át a másik, többnyire magasabb iskolafoknak.)

Most már tulajdonképpen egyetlen megválaszo-

latlan kérdés maradt: miért nem költenek nálunk eleget az alapiskoláztatásra? Mert nincs pénz? Aligha fogadható el ez a magyarázat egy olyan társadalom esetében, amely tudatosan és központilag határozza meg különböző céljai fontossági sorrendjét. Mindig léteztek kiemelt célok és kiemelt beruházások, de az oktatás soha nem volt közöttük. Pedig saját gazdaságtörténészeink munkáiból is tudhatjuk, hogy sok gazdasági csoda az iskolában kezdődött.

## CSIKI-CSUKI: JÁTÉK AZ ISKOLÁVAL

A költségvetési szűkmarkúság nemcsak a tárgyi feltételekben okozott hiányokat, hanem – bizonyos politikai közvetítésekkel – az állampolgári bátorságban és öntudatban is. Az a tény, hogy a pedagógus-társadalmon mindazt számon kérték, amit egy szocialista iskolaügynek nyújtania kell, miközben a megvalósítás feltételeit nem biztosították, egyrészt színvonalcsökkenést, másrészt olyan erkölcsromboló játékot eredményezett, aminek morális deficitjét nehezen lehet pótolni.

1946-ban még hivatalosan is elismerték az egyes általános iskolák közötti színvonalkülönbséget. Egy ekkor hozott rendelet fiókiskolának nevezte azokat az iskolákat, amelyekben a felső tagozaton nem voltak meg a szakosított, osztott tanítás feltételei. A színvonalkülönbség csökkentésére a rendelet előírta az anyaiskola és a fiókiskola pedagógusainak rendszeres és kölcsönös hospitálását, valamint azt, hogy a fiókiskolában folyó tanítás értékét csak az hitelesítheti, ha a tanulók év végén az anyaiskolában vizsgát tesznek. Ezt a vizsgát egy 1947-es rendelet megszüntette, a kölcsönös hospitálás fedezetét törölték a költségvetésből. Nem mintha megszűnt volna az iskolák közötti különbség; hiszen még az 1948/49-es tanévben is az általános iskolának nevezett tanintézetek majd-

nem fele, 42,1% fiókiskola lett volna az 1946-os kritériumok alapján.[9]

Az 1945 utáni években a tanítás még azt a műveltségi és tudásszínvonalat célozta meg, amely a megelőző évtizedek során a volt polgári iskolai, gimnáziumi tanárokban és néhány népiskolai pedagógusban (egy pedagógusnemzedék derékhadában) belső mércévé vált. Az új – rosszabb – körülmények között azonban az e belső mérce alapján történő értékelés nagyarányú bukást és lemorzsolódást eredményezett a tanulók körében.

Ezzel különös helyzet állt elő. Az általános iskola elrendelésének mennyiségi diadala idején senki nem gondolt arra, hogy létezik valami, ami nem mennyiségi, és mégis hat. Valami megfoghatatlan, az emberekben – jelen esetben a pedagógusokban – belül rejtőző minőség, érték, amely minden esetlegessége, statisztikai kimutathatatlansága és annak ellenére, hogy nem jellemző tulajdonsága a szervezkedés, még a propagandisztikus mennyiségképet is meg tudja változtatni. Mert a bukások száma és a lemorzsolódás rontották a mennyiségképet, nem lehetett rögtön, egy-két év alatt bebizonyítani a szocialista oktatásügy fölényét. A megoldás kézenfekvő volt: csökkenteni kell a bukások számát és a lemorzsolódást. Ez kétféleképpen lehetséges: vagy javítják az oktatás feltételeit és így hatékonyságát, vagy tovább csökkentik az amúgy is alacsony követelményeket. Az utóbbit választották.

Azt persze egyetlen politikai vezetés sem vállalja, hogy közvetlen utasításokat adjon az oktatás színvonalának csökkentésére. De nincs is erre szükség, mert a politika művészetében megvannak erre a jól bevált közvetett módszerek. 1949-től bevezették a „bukási kulcsszámokat" mint az iskoláztatási terv részét. A bukási kulcsszám gyakorlatilag a terv kötelező erejével bírt – csak éppen a „túlteljesítést" nem jutalmazták, mint más tervek esetében, hanem büntették.

Megjelent ezenkívül – ugyancsak tervteljesítési

mutatóként – az iskolák és regionális egységek „átlagosztályzata". Egyetlen iskolának sem volt tanácsos az előírt átlagosztályzat alatt maradnia. Még az országnak is volt átlagosztályzata, aminek alapján például az 1948–49-es tanévben a minisztérium úgy értékelte az általános iskolák munkáját, hogy a „tanulók túlnyomó többsége a tanulmányi anyag lényeges részeit elegendő biztonsággal tudja, az alapvető ismeretek önálló alkalmazására képes".

A politika e közvetett módszerének hármas haszna volt. Egyrészt javultak a mennyiségi mutatók: kevesebb lett a bukás és a lemorzsolódás, jobb lett az átlagosztályzat. Másrészt a politikusok növelték népszerűségüket, amikor a szegény megbuktatott nebulók védelmében felléptek minden diák és valamikori diák mumusa, a „szőrösszívű pedagógus" ellen. Harmadsorban olyan helyzetet teremtettek, amelynek későbbi kínos következményeiért a pedagógusokat lehet felelőssé tenni. A politikai vezetés ugyanis nem azt mondta a pedagógusoknak, hogy a tudás színvonalát csökkentsék, hanem csak a bukások számát. Ez a bármikorra időzíthető bomba épp olyan jól jöhetett még a pedagógusok sakkban tartására, mint amilyen jól jött az, hogy embereket szakértelmüktől távol eső területekre irányítottak, mégpedig vezető posztra. (Lehet azon tűnődni, hogy mindez tudatos politikai megfontolás eredménye volt-e, vagy csak „éppen így alakult"; csakhogy éppen fölösleges a tűnődés, mert azt a bizonyos időzített bombát 1951-ben, az MDP II. kongresszusán tényleg felrobbantották.)

Az intézkedések során a pedagógusok belső mércéi, az iskolai tudás színvonaláról alkotott elképzelései meginogtak. Ha nyíltan nem is mondta senki, hogy ezek a mércék érvényüket vesztették, a hozzájuk való ragaszkodás hamarosan veszélyessé vált: sanda utalások és burkolt gyanúsítások fonódtak köréjük, gyorsan repült az osztályellenség vádja és a hozzá mellékelt „különleges (el)bánásmód". Mindegy, a bukások száma és a lemorzsolódás valamelyest csökkent, és

1950-ben a „harc" új területre tevődött át: a középiskolára.

1950. március 29-én az MDP Központi Vezetősége határozatot hozott a Vallás- és Közoktatási Minisztérium munkájával kapcsolatos kérdésekről. Ebből kiderült, hogy:

*„...a köznevelésügy terén mutatkozó elmaradás fő oka: az ellenség kártevő, szabotáló tevékenysége és a népi demokrácia ellen irányuló aknamunkája."*

A határozat nem hagyott kétséget az iránt sem, hogy kik is a kártevők, hol találhatók, mi a céljuk, és hogyan végzik aknamunkájukat. Az ellenség magában a minisztériumban van, meg a Mérei Ferenc vezette Országos Neveléstudományi Intézetben. Az ellenség célja:

*„...hogy megakadályozza a munkás- és dolgozóparaszt származású fiatalok bejutását az iskolába, vagy ha erre már nem képes, akkor a tanulók mesterséges túlterhelésével ... állítólagos „színvonal" követelményekkel ... kiűzze az iskolából a dolgozók gyerekeinek jelentékeny részét."*

Nem kétséges, hogy a határozat valóságos tényekre épült: valóban nagy volt a lemorzsolódás a középiskolákban, és főleg a szerényebb kulturális háttérrel rendelkezők között volt nagy, hiszen az *általános iskolában nem kapták meg a megfelelő alapot.* Nem kapták meg, mert nem az oktatási színvonal emelése, hanem a „bukási kulcsszám" meg az „átlagosztályzat" manipulációi révén kerültek tovább.

Az már csak érdekes színfolt, hogy bűnbakot kerestek, s meg is találták – a közoktatás hivatali és szakmai irányításában. Igaz ugyan, hogy a lemorzsolódást az iskolákban a tanárok és a tanítók „csinálták", de hát egy egész pedagógustársadalmat éppúgy nem lehet leváltani, mint egy népet. Megfélemlíteni azonban lehet, s ezt meg is tették (holott az ellenség a minisztériumban volt). Az első lépés itt is a jóindulatú elnézés, illetőleg annak feltételezése, hogy eddig csak öntudatlan eszközök voltak az ellenség kezében. De

*ezentúl* már mindenki tudatában lehet annak, hogy mit is csinált:

*„...a reakciónak ebbe a csapdájába sok becsületes pedagógus is beleesett, amikor például az adott körülményeket figyelembe nem véve, túlzott »objektivitással« maximalista módon bírálta el az első félévben munkás- és parasztszármazású tanitványait. Ezzel akaratlanul is közreműködött a reakció kártevésében. A Párt bírálata óta világosan látjuk: a túlzott szinvonal-követelmények, a teljesíthetetlen vizsgakövetelmények, a túlméretezett leckefejadagok mind, mind a reakció malmára hajtották a vizet.*[10]"

Ezzel egy időben megszabták a teendőket is: „...a tanév hátralevő ideje alatt a legközvetlenebb feladatunk az, hogy reális követelményeket támasztva küzdjünk az év végi bukások csökkenéséért... Az év végi vizsgák igényeit reálissá kell tennünk – a követelményeket az adott helyzethez kell szabnunk."[11]

A márciusi párthatározat és a tanév vége közötti három hónap elegendőnek bizonyult a roppant változásokhoz, az eredmények hatalmasak voltak. Júliusban a miniszter, Darvas József már arról számolhatott be, hogy

*„...az ellenséges szabotázs következtében néhol ijesztővé vált lemorzsolódás... jelentékenyen csökkent a tanév végére. A bukások száma jóval kevesebb. Jellemző adat erre, hogy míg félévkor a budapesti általános iskolákban 12,8% volt a bukások arányszáma, év végén 2,2%. A középiskolákban 2,9%, a félévi 10%-kal szemben.*"[12]

De nemcsak a bukások száma csökkent, hanem például az érettségi eredmények is fantasztikus mértékben javultak: az 1948/49-es tanévben 5,3% volt a kitűnő, 14,3% a jeles, a következő tanévben viszont 10,4% a kitűnő és 17,5% a jeles. Kevesebben is buktak meg az érettségin: az 1948/49-es tanévben javítóvizsgára bukott 12,8%, ismétlő vizsgára 3,3%, a következő tanévben javítóvizsgára csak 3,6%, ismétlőre pedig potom 0,6%.

Joggal írhatta hát a *Köznevelés,* hogy a „II. félévben a Párthatározat után a tanulmányi színvonal ugrásszerű emelkedést mutatott (a középiskolában)".[13]

Ha az ökölvívás szótárából kölcsönzünk kifejezést, akkor azt mondhatjuk, hogy a szabotőrök elleni harcnak nevezett színvonalcsökkentés megrendítő erejű ütés volt. Egy újabb, váratlan oldalról érkező ütés aztán könnyen padlóra küldte a már szédelgő pedagógustársadalmat: 1951-ben az MDP II. kongresszusán Révai József kirohanást intézett a tanítás alacsony színvonala ellen. *„Meg kell javítanunk az iskolai oktatás színvonalát az általános iskolától a főiskoláig... A középiskolákban túl kevés tárgyi ismeretet tanítanak, és túl sok... az általános politikai frázis."*

Nem nehéz kitalálni, mit érezhetett az a pedagógus, akit egy évvel ezelőtt az ellenség ügynökének – még ha akaratlan ügynökének is – kiáltottak ki, mert volt valami elképzelése az oktatás színvonaláról, a megtanulandó anyag mennyiségéről, most pedig fejére olvassák, hogy túl kevés tárgyi ismeretet tanít. Egy biztos, a pedagógustársadalom ettől a perctől kezdve nem tért magához, soha nem nyerte vissza önbecsülését, tartását és bátorságát. A kongresszusi beszéd valójában csak a megfélemlítéshez és sakkban tartáshoz szükséges újabb impulzust adta meg, mert a színvonalasabb oktatás feltételeinek biztosítása terén továbbra sem történt semmi, és az általános politikai frázis a központi propagandában is ugyanannyi maradt, mint amennyi azelőtt volt.

Nem kellett sok évnek eltelnie ahhoz, hogy nyilvánvalóvá váljon: a közoktatás „mutatóinak" javítására tett eddigi megoldások nem megfelelőek. Az 1953–54-es tanév folyamán a párt ismét végrehajtott egy fordulatot, és „programmá tette az eddigi liberalizmus felszámolását középiskoláinkban".[14]

Az országos tanulmányi átlag rögtön vissza is esett: 3,3-ről 3,13-ra. Az újabb fordulat hangneme – az új politikának megfelelően – enyhébb volt, a szám-

szerű eredmények romlása sem érdesítette meg – rögtön.

*„A tanulmányi eredmények számszerű visszaesésében a középiskolai tanulókkal szemben támasztott magasabb követelmények érvényesítését és a reális osztályzásra törekvést kell látnunk... Az igazgatókat és a tanárokat megnyugtatja az a tudat, hogy munkájukat tartalmi és nem számszerű eredmények alapján értékelik."*[15]

A pedagógusok tehát végre megnyugodtak. Nyugodtak voltak még a következő, 1954/55-ös tanévben is. Ám az oktatás emelkedő színvonala elkerülhetetlenül együtt járt a mennyiségi mutatók romlásával (például a kimaradások növekedésével). Ez újabb irányvonal-igazítást tett szükségessé:

*„Nem hagyható figyelmen kívül a kimaradások értékelésénél a több megye által említett jobboldali elhajlás: a pedagógusok körében elterjedt az az álláspont, hogy a középiskolában csak annak van helye, aki a megnövekedett követelményeknek eleget tud tenni."*[16]

Az egyre könnyebben kezelhető pedagógustársadalom jobboldali elhajlását egy szemvillanás alatt megszüntethették, mert az 1955/56-os tanévről szóló jelentés már büszkén említi, hogy csökkent a kimaradás. Pedig a dorgálás hangneme már nem volt a régi: „ellenség", „aknamunka", „szabotázs" és „kártevés" helyett már csak „elhajlásról" volt szó. De úgy látszik, ez is elég volt ahhoz, hogy a pedagógusok belássák: a középiskolákban azoknak is helye van, akik nem tudnak eleget tenni a követelményeknek.

Ez az újabb fordulat azonban hamarosan ismét felidézte a liberalizmus és a mennyiségi szemlélet eluralkodásának veszélyét, ezért megint hitet kellett tenni a minőségi elv mellett. Kiderült, hogy a középiskolákban mégis azoknak van helyük, akik eleget tudnak tenni a követelményeknek...

Folytathatnám, de minek. A csiki-csuki oly jó játék,

hogy úgy látszik – kiirthatatlan. Az újabb idők újabb kampányairól már mások is írtak, azóta is voltak hirtelen esések a bukások számában[17], csak a „mozgalom" neve változott, nem bukási kulcsszámról beszélnek, hanem bukásmentes iskoláról. A végeredmény szempontjából azonban az elnevezés közömbös. Ha az igazgatóknak meg a pedagógusoknak nem kell is akkora félelmeket átélniük, mint régen, azért most sem tanácsos sokat buktatniuk. Az embereknek nem közömbös, de az oktatás színvonalának teljesen mindegy, hogy mekkora félelem igazgatja.

## EGY MÁSIK JÁTÉK: A SZAKOKTATÓSDI

A szakoktatósdi szabályai mások, mint a csiki-csukié, jóllehet hasonló hullámmozgás figyelhető meg benne. Itt is szerepet játszik a feltételek szűkössége, de nem annyira. Sőt van rá példa, hogy valami jót nagy befektetésekkel sikerült elrontani. E játék nem annyira a szűkösség és egyfajta hatalmi technika összjátékából született, hanem a szakértelem hiányából és a központi irányítás arra való képtelenségéből, hogy központi irányításként működjön.

Elég régóta elfogadott az a gondolat, hogy a közoktatási rendszer keretében végzett szakmai oktatás akkor hatékony és gazdaságos, ha nem a konkrét munkakörökre próbál központilag munkaerőt képezni, hanem olyan konvertálható általános és szakmai alapműveltséget ad, amelynek birtokában bármely munkahely könnyedén ki tudja képezni konkrét munkaköreihez szükséges kádereit. Ennek az elvnek az igazságát Magyarország mérete és gazdasági fejlettségének szintje még csak felerősíti. Ennek ellenére az elmúlt harmincöt év alatt a gyakorlatban alig vették figyelembe, holott elvileg többször leszögezték. Először 1946-ban az Országos Iparoktatási Tanács július 5-i ülésén, ahol állást foglaltak a középfokú iparoktatás megreformálása mellett. Erre igencsak szükség

volt, mert az ország közép- és felső szinten egyaránt torz szakoktatási struktúrát örökölt. Ezt a struktúrát minél gyorsabban át kellett alakítani. Az ülés elnöki megnyitója az egyes iparágak rohamos fejlődésére hivatkozva egy olyan középfokú iparoktatás megteremtése mellett foglalt állást, amely minél nagyobb általános műveltséget ad, és minél kisebb mértékben enged a specializáció csábításának.

Ennek ellenére, amikor 1950-ben létrehozták a technikumokat, rögtön túl sokfélét hoztak létre. 1951-ben már 57 ipari technikum működött 47 szakban, 1952-ben 64 működött 58 szakban, és 1954-ben a meglevő 71 ipari technikum 74 szakon oktatott. És ott voltak még a közgazdasági technikumok 6 irányba, meg a mezőgazdasági technikumok 12 irányba szakosodva.

1954-re bebizonyosodott e szétforgácsoltság értelmetlensége és gazdaságtalansága, ezért 1955-ben reformra került sor. A túlzott specializációt elítélve, a nagyobb általános műveltség fontosságát hangsúlyozva csökkentették a technikumi szakok számát.

Különösnek tűnhet, hogy a technikumok négyévi működése alatt felhalmozódó gazdag tapasztalatok birtokában sem tudtak többet mondani a reform indoklásában, mint amennyit 1946-ban az a bizonyos elnöki megnyitó is elmondott.

Persze lehet a hibát az „átkos ötvenes éveknek" tulajdonítani, hiszen az MDP Központi Vezetőségének már idézett 1950. márciusi zord határozata kimondja:

*„Tekintsük munkánk súlypontjának a köznevelés területén a termelés igényeinek jobb kielégítését... Közvetlenebbül a szakkáderszükséglet követelményei szerint kell megszerveznünk szakközépiskoláink és főiskoláink munkáját."*

Igaz, 1950-ben nemigen kezdtek párthatározatokkal vitát a munkatudomány, a neveléstudomány vagy bármilyen tudomány eredményeire hivatkozva, és ennyiben jogos a hibát az ötvenes éveknek tulajdonítani. Csakhogy azóta többször is elkövették ugyan-

ezt a hibát, holott hatvanas meg hetvenes évek jöttek.

A hiba első ismétlődésére mindössze öt évet kellett várni. 1960-ban létrehozták a szakközépiskolát, és bevezették a gimnáziumi gyakorlati oktatást. A szakközépiskolát azért, hogy „szakmára képesítsen", a gimnáziumi gyakorlati foglalkozást azért, hogy „szakmára előkészítsen".

1960 szeptemberében az összes állami gimnázium 91,3%-ában már be is vezették a gyakorlati foglalkozást, és ez a híres „5+1" valami csoda folytán rögtön 249 (!) szakmában kezdődött el. Három év múlva már 88 azoknak a szakmáknak a száma, amelyeket az egész országban, mind a négy évfolyamot figyelembe véve ötvennél kevesebb gyerek tanult.

Ha az ipari technikumoknál joggal felvetődhetett és reformhoz vezethetett a túlzott specializáció, akkor egyheti, egynapos képzés esetén már szinte abszurdnak tűnik, hogy például a villamos szakmákhoz szükséges általános technikai és elméleti alap megadása helyett rögtön tízféle elektromossággal kapcsolatos szakmára akarnak felkészíteni; vagy a másik példa: a négy éven át tartó heti egynapos képzés aligha elegendő arra, hogy a lakatosszakmákhoz szükséges közös alapot el lehessen sajátítani (mondjuk a kéziszerszámok és a mérőeszközök használatát, néhány egyszerűbb szerszámgép kezelését), de biztosan nem elegendő arra, hogy rögtön mechanikai műszerész, mechanikai orvosi műszerész, irodagépszerelő, motorszerelő, karosszérialakatos, autószerelő, általános lakatos, dízelmozdony-szerelő, járműszerkezeti lakatos, szerszámkészítő, géplakatos, mezőgazdasági gépszerelő szakmákra készítsenek elő.

De ugyanezt elmondhatnánk az asztalosszakmával (ahol asztalost, épületasztalost, bútorasztalost, csónaképítőt, intarziakészítőt, mintakészítőt és bútorfényezőt), vagy a szabás-varrással kapcsolatban is (ahol férfi fehérnemű-készítőt, női fehérnemű-készítőt, férfiszabót, angol női szabót, francia női szabót,

női szabót és gyermekruha-készítőt akartak előkészíteni).

Nem lett volna nehéz előre látni, hogy hamarosan bebizonyosodik ennek a képzési formának a lehetetlensége is. Be is bizonyosodott, ám ennek nincs olyan nyoma, mint amilyen a technikumok esetében az 1955-ös reform volt. Nem volt semmi hangoskodás, a gimnáziumi gyakorlati foglalkozás csendesen múlt ki. 1965-ben a minisztérium módosította a gimnáziumi gyakorlati oktatás célját. Miközben a forma változatlan maradt – heti két óra meg 5+1 –, a szakmai előképzést mint célt törölték. Ebből következően elhagyták a minősítő vizsgát is, hiszen ott bizonyosodott be a képzési forma értelmetlensége.

A *bizonyítható* kudarc e ritka esetét látva az ember azt hinné, hogy előállt az a szerencsés helyzet, amelyben radikálisan szakítani lehet egy hibás koncepcióval és a belőle fakadó gyakorlattal. A heti két órát vagy egy napot eltéblábóló gyerekek idejét okosabban és hatékonyabban lehet majd felhasználni – akár a hagyományos gimnáziumi oktatásban.

Kétségtelen, hogy egy ilyen radikális változásnak „bukásszaga" lett volna, és talán élesen felvetette volna a felelősség kérdését. Vagy ezért, vagy másért, a radikális változtatás nem történt meg, helyette megteremtették a továbbélő gyakorlat új ideológiáját: a gyakorlati oktatás a szakképzés rovatból átkerült az általános műveltség rovatba. Ennek jegyében a módosított gyakorlati foglalkozás új alapelvét Lugossy Jenő miniszterhelyettes egy interjúban így fogalmazta meg:

*„...a tárgyban oktatott általános műszaki, technikai, mezőgazdasági, közgazdasági ismeretek a korszerű műveltség szerves részét képezik."*[18]

A miniszteri döntéssel egyidőben persze megkezdődött az 5+1 rejtett megszüntetése is. Először átcsoportosították a tanulókat a heti kétórás formába. Az 1964/65-ös tanévben még 127 691 gimnazista járt 5+1-be, és 10 187 heti kétórásba. Az 1969/70-es

tanévre gyakorlatilag befejeződött az átcsoportosítás: 13 685 gimnazista járt már csak 5+1-be, és 102 132 fő a heti kétórásba. Aztán az 1973/74-es tanévben hirtelen megszűnt az 5+1 is meg a heti kétórás is, és belépett az új forma, a „Gyakorlati oktatás" nevű. De itt valójában nem az új elnevezés érdekes, hanem az, hogy ide már 71 701 fővel kevesebb járt, mint amennyi az előző évben gyakorlati foglalkozáson részt vett. Ha figyelembe vesszük, hogy 1973-ban 28 062 fő hagyta el a gimnáziumot (befejezte vagy lemorzsolódott), akkor is 43 639 gimnazista számára hirtelen megszűnt a gyakorlati oktatás.

Az „általános műveltség" e speciális alkalmazású ideológiája tehát csak arra kellett, hogy nyolc viszonylag nyugodt évet biztosítson a gimnáziumi gyakorlati foglalkozás lassú, alig észrevehető megszüntetésére. Az 1973/74-es tanévtől kezdődően aztán a maradék 34 256 fő is fokozatosan csökkent, és az 1978/79-es tanévben már csak 17 545 gimnazista vett részt gyakorlati foglalkozáson.

A gimnáziumi gyakorlati oktatás története alapján felvetődik a kérdés: hogyan lehetne kiszámítani azt az anyagi és erkölcsi kárt, amely abból fakadt, hogy a gyakorlati oktatást bizonyított kudarca után nem rögtön, hanem csak nyolc év múlva szüntették meg, és hogy ez alatt a nyolc év alatt majdnem egymillió gyerek (964 501) idejét vették el értelmesebb tevékenységektől, hatékonyabb tanulási lehetőségektől, hogy majdnem egymillió gyerek kapott erkölcsi leckét munkahelyen való téblábolásból és fölöslegességből, hogy gyerekek tömegei zavarták a termelés menetét és szervezetét puszta ottlétükkel az erre a feladatra fel nem készült és azt vállalni nem is tudó üzemekben, hogy a gyakorlati foglalkozással valamilyen kapcsolatba kerülő pedagógusokkal és gyári dolgozókkal évekig olyan munkát végeztettek, amiről minden résztvevő tudta, hogy körülbelül annyi értelme van, mint ősszel lerázni a fákról a száraz leveleket?

Miközben a gimnáziumban ezek az események

zajlottak, a szakmunkásképzésben is megesett a baj. Túlzottá vált a specializáció. (Mintha nem is központosított társadalom lennénk, amelynek nem okozhatna nehézséget, hogy életének egyik szférájában szerzett tapasztalatait felhasználja egy nem is olyan távol eső másik területen.) 1967-ben megkezdődött hát az Országos Szakmunkásképzési Jegyzék (OSZJ) felülvizsgálata, amire számtalan bizottságot hoztak létre. Kiderült, hogy az OSZJ-t a túlszakosodás jellemzi, hogy 1965-ben 42 olyan szakma volt, amelyben országosan 5 fő alatt volt a tanulók száma.

A felülvizsgálat során néhány „vadonatúj" megállapítás született:

*„Az egyoldalú kiképzés sem a szakmunkás, sem a vállalat szempontjából nem előnyös, mert az egyoldalúan képzett szakmunkás foglalkoztatása csak szűk munkaterületen lehetséges, ezáltal kevésbé »mozgatható«.*

*A szakmunkásképzés túlzott differenciálása az oktató-nevelő munka hatékonyságát is jelentősen csökkenti... A túlspecializáltság a tanulólétszámot sok részre forgácsolja, ez pedig az oktatás gazdaságosságát hátrányosan befolyásolja."*[19]

Miközben a szakmunkásképzésben ezek történtek, folyt a játék a középfokú szakképzésben is. Az 1965/66-os tanévtől elkezdett csökkenni a technikumok száma: 1964-ben még 164 technikum volt, 1970-ben már csak 77, 1972-ben 1 (azaz egy).

A technikumokat 1950-ben azért hozták létre, „hogy fejlődő iparunk részére a szocialista nevelés elveinek megfelelően jól képzett, általános műveltséggel és önálló kezdeményező erővel rendelkező technikusokat neveljen, és a felsőbb műszaki tanulmányokra előkészítsen". Tudományos igényű elemzés híján nem lehet tudni, hogy a technikumok mennyiben feleltek meg ennek a feladatnak, de az biztos, hogy a közvélemény nem volt úgy tele kudarcukkal, mint a szakközépiskolák esetében. A technikumból kikerülők valóban műszaki középkáderek lettek, szer-

kesztők, technológusok, diszpécserek, művezetők stb. A technikumok elleni egyik fő kifogás az ötvenes évek végén, hatvanas évek elején az volt, hogy 18 éves ifjak nem alkalmasak még vezető poszt betöltésére. A gyakorlatban ez nem okozott valódi problémát, mert tudásukat egyrészt nemcsak vezető posztokon kamatoztathatták, másrészt mint minden iskolából frissen kikerülő szakembernek – beleértve az egyetemről kikerülőket is –, a technikusoknak is szükségük volt egy-két évi üzemi akklimatizálódásra. Addigra pedig elmúltak 18 évesek, elmentek katonának, és mire visszakerültek, az „öreg szakik" még akkora ellenállást sem tanúsítottak velük szemben, mint az egyetemről kikerülő huszonévesekkel szemben.

A technikumból kikerülőknek nem okozott gondot az sem, ha szakmunkásként kellett dolgozniuk, de igen nagy arányban tanultak tovább egyetemen is. Az egyetemi felvételért folyó versenyben nem indultak kisebb eséllyel gimnáziumot végzett társaiknál, sőt köztudott volt, hogy még az egyetemen is „abból éltek", amit a technikumban tanultak. Ezért nem lehet pontosan tudni, miért is szüntették meg a technikumokat. Több magyarázat kínálkozik (az igazit azonban egy későbbi kutatásnak kell megtalálnia):

1. rossz volt a tevékenységüket meghatározó célkitűzés;
2. a célkitűzés ugyan jó volt, de nem tudták céljukat megvalósítani;
3. az 1961-től megalakulni kezdő felsőfokú technikumoknak szükségük volt a jól felszerelt iskolákra;
4. a technikumok fölött rendelkező szaktárcák a „felsőfokúsítással" próbálták kivédeni azt, hogy az oktatási tárca „bekebelezze" iskoláikat.

Létezik egy ötödik magyarázat is, amivel a Művelődésügyi Minisztérium Szakoktatási Főosztályának vezetője állt elő, amikor valahogy reagálni kellett a technikumok megszüntetését követő közfelháborodásra:

*„Az 1950-ben létrehozott technikumok viszonylag*

*hamar kivívták a társadalom elismerését, technikusi címmel párosuló oklevelükkel pedig a »legrangosabb« középiskolának számítottak. A technikum mindent adott (érettségit, technikusi oklevelet, szakmunkásmunkára szóló jogosítást), amit egy középiskola adhat vagy igérhet. Nem a technikumok hibája, hogy az, amire vállalkoztak – tudniillik jó technikusokat adni a népgazdaságnak – ma már megoldhatatlan, mert a modern termelés technikusi munkakörei túlléptték a 18 évvel záruló iskolai képzés lehetőségeit. Ezt a feladatot a felsőfokú technikumok és a műszaki főiskolák oldják meg... Ilyen értelemben tehát nem szűnik meg a »technikum«, csak érettebbé válik, feljebb lép egy grádiccsal."*[20]

Hivatalnokok határozatokat védve és magyarázva ritkán beszélnek metaforákban. Itt mégis ez történt. De nem véletlen a fogalmazás homályossága: ha valami kideríthető ebből a szövegből, akkor az inkább az, hogy a technikusok megöregedtek és továbbtanulnak, mintsem hogy tudományos igényű felmérés bizonyította, miszerint az iparban, mezőgazdaságban és gazdálkodásban a középfokú technikumot végzettek számára már nincs megfelelő munka, ellenben garmadával állnak a betöltetlen munkakörök, amelyek felsőfokú végzettséget igényelnek. Persze nehéz is lett volna ilyen kutatási eredményeket felmutatni, amikor még napjaink kutatásai is ennek épp az ellenkezőjéről számolnak be. Vasútforgalmi Felsőfokú Technikumot végzettekről, akiknek a MÁV képtelen valamilyen végzettségüknek megfelelő munkát „kitalálni"; közgazdászokról, akik munkaidejük nagy részében középfokú végzettséget igénylő munkát végeznek; mérnökökről, akik szerkesztők és technológusok híján kénytelenek középfokú végzettséget – sőt sokszor csak szaktanfolyamot – igénylő munkát végezni; és lehetne sorolni a középkáderek hiányát, illetőleg a felsőfokú végzettségűek alulfoglalkoztatottságát bizonyító tények sorát.

Akármi volt is az indok, és akárhogyan történt is,

egy biztos: a technikumot felváltó középfokú szakoktatási forma, a szakközépiskola már célkitűzéseiben is kevesebbet akart: szakmunkásképzést. És még ezt sem sikerült megvalósítani. Ezenkívül alulmaradt egy másik területen is, a továbbtanulásra való felkészítésben. De nézzük sorjában!

A szakközépiskolát azzal az alapvető célkitűzéssel indították be, hogy a „szakmunkásképzés új, megbízható forrása" legyen. Az oktatási szakigazgatás a szakközépiskolát végzett fiatal elé az alábbi követelményeket állította:

Egyrészt:

*„Középfokú általános műveltséggel rendelkezzék, ismerje a tudományok alapjait olyan mértékben, hogy képes legyen tanulmányait bármely felsőfokú oktatási intézményben tovább folytatni."*

Másrészt:

*„Olyan szakmai elméleti ismeretekkel, gyakorlati jártasságokkal és készségekkel rendelkezzék, hogy az adott szakmában (szakterületen) a kezdő szakmunkással, képesített könyvelővel, alapfokú tervezővel, alapfokú statisztikussal stb.) szemben támasztott korszerű szakmai követelményeknek megfeleljen."*[21]

Viszonylag hamar, három-négy év alatt bebizonyosodott, hogy a szakközépiskola egyik fő feladatát, a szakmunkásképzést nem tudja teljesíteni. Az általános műveltség megadását és a továbbtanulásra felkészítő funkció teljesítését egyrészt az idő rövidsége, másrészt megbízható mérőeszköz híján még nem lehetett megítélni. A szakmunkásvizsga viszont pontos és könyörtelen mérőeszközül szolgált. Az első években ugyan még próbálkoztak mindenféle ürügyet keresni: hibáztatták a vizsgáztatás módszereit, felrótták, hogy a vizsgafeladatok kiválasztása rossz, mert például mire a munkadarab nagyoló reszelését elvégzik, elfáradnak a vizsgázók, és nem marad energiájuk a precízebb befejező műveletekre. Előbb-utóbb azonban szembe kellett nézni azzal az egyszerű ténnyel, hogy a szakmunkástanuló-intézetet végzetteknek a

nagyoló reszelés után is maradt „kellő energiájuk" a precízebb befejezésre.

1965-ben aztán egy újabb rendelet törölte a szakközépiskolai képzési célok közül a szakmunkásképzést. Külön érdekesség, hogy a kudarcról – akár az 5+1 esetében – most sem esett nyíltan szó, sőt: a célmódosítás a miniszterhelyettes vagy a szakoktatási főosztályvezető nyilatkozataiban úgy jelent meg, mint a fejlődés újabb lépése, mint a világ műszaki, tudományos és szakmai fejlődéséhez való felzárkózás:

*„...a szakképzés tartalmának kiválasztásakor a termelés, a műszaki és tudományos fejlődés reális követelményeiből kell kiindulnunk. A szakközépiskola szakképzési feladatát és tartalmát is a termelőtevékenység tartalmának változásaiból kiindulva közelíthetjük meg. Ez azonban nem jelenti a hagyományos értelemben vett »szakma« elsajátítását, annak célul tűzését. A szakmai oktatásnak* ennél többet kell nyújtania *(kiemelés tőlem – A. M.) a szakközépiskolában. De nem lehet itt szó valamilyen elvont »középfokú« szakmai követelményekről sem. A szakközépiskolának nem célja a szakmunkás- vagy technikusoklevél nyújtása..."*[22]

Eddig tartalmas kategóriák megkapják a magukét: a szakma a lesajnáló „hagyományos" jelzőt, a technikum az „elvont középfokúság" jelzőjét. A szakközépiskola mindegyiknél „több": se szakmát nem ad, se technikusi oklevelet. De nézzük, miben „több" még.

A szakmunkásképzés kudarcánál kicsit később az is körvonalazódni kezdett, hogy a szakközépiskola a továbbtanulásra sem készít úgy fel, mint akár a technikum. Igaz, hogy a különböző főiskolákra – amelyek sokszor még a felvételi keretszámot sem tudták betölteni – viszonylag sok szakközépiskolás ment, de ha az egyetemeket nézzük, más a helyzet. Ebből a szempontból érdemes két évet, az 1965/66-os és az 1979/80-as tanévet összehasonlítani. Az elsőnél még

teljes kapacitással működtek a technikumok, a szakközépiskolák pedig még nem fejlődtek a mai menynyiségi szintre; a másodiknál a szakközépiskola már teljesen elfoglalta a technikumok helyét.

*7. táblázat. Egyetemek első évfolyamára beiratkozott hallgatók előképzettsége (nappali tagozat)*

| Tanév | Előképzettség | fő | % | Tanév | Előképzettség | fő | % |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| 1965–1966 | gimnázium | 5993 | 76,2 | 1979–1980 | gimnázium | 5605 | 83,8 |
| | szakközép | 142 | 1,8 | | szakközép | 1074 | 16,0 |
| | technikum | 1726 | 22,0 | | technikum | 13 | 0,2 |
| | összesen | 7861 | 100,0 | | összesen | 6692 | 100,0 |

A 7. számú táblázatból látható, hogy a gimnazisták az egyetemeken teret hódítottak a szakközépiskolásoktól, méghozzá azért, mert velük eredményesebben versenyeznek, mint annak idején a technikumot végzettekkel. Amíg a középfokú szakképzés a technikumok idejében az egyetemi helyek 23,8%-át szerezte meg, a szakközépiskolák idejében csak 16,2%-át. Ráadásul technikumba arányaiban és abszolút számban is kevesebben jártak akkor, mint amennyien szakközépiskolába most. A beiratkozást megelőző évben:

1964/65-ben technikumba járt 50 908 fő
1978/79-ben szakközépiskolába járt 109 664 fő
és:
1964/65-ben a gimnazisták–technikumba járók aránya 74,6–25,4%
1978/79-ben a gimnazisták–szakközépiskolások aránya 44,6–55,4%
és:
1965-ben technikumban képesítő vizsgát tett: 12 665 fő
1979-ben szakközépiskolában érettségizett: 23 203 fő

Mindez azt jelenti, hogy míg a technikumot végzet-

teknek 13,6%-a jutott egyetemre, addig a szakközépiskolát végzetteknek csak 4,6%-a.

A magyarázat megtalálható a felvételi vizsgák eredményeiben. Egy jelentkezőt, aki felvételi vizsgát is tett, két okból utasíthatnak el: vagy helyhiány miatt, vagy azért, mert nem felelt meg. Érdemes megvizsgálni, hogy a különböző iskolákból jöttek hány százaléka *nem felelt meg* a felsőoktatási intézmények felvételi vizsgáján:

*8. táblázat a felvételi vizsgákról*

| Megnevezés | A felsőoktatási intézményekben felvételi vizsgát tettek közül nem felelt meg. (az 1967 és 1979 közötti időszak átlaga) |
|---|---|
| Gimnáziumból jött | 40,5% |
| Szakközépiskolából jött | 54,4% |
| Technikumból jött | 43,4%* |

* A technikumból jöttek adata az 1967 és 1971 közötti időszak átlaga.

Ez a helyzet alapvetően nem változott akkor sem, amikor különböző kísérletek történtek arra, hogy a szakközépiskolát végzettek más tárgyakból, más követelmények alapján felvételizhessenek, mint a gimnáziumban érettségizettek. (Ilyen kísérletekre a technikumok idejében nem volt szükség.)

Napjainktól visszatekintve tehát egyértelmű a szakközépiskola lemaradása a továbbtanulásra való felkészítésben. De ezt a jelenséget – ha nem is ennyire határozottan – érzékelni lehetett már 1967-ben is. Iskolaigazgatók, pedagógusok már ekkor jelezték aggályaikat. A minisztérium Szakoktatási Főosztályának vezetője az aggályokra – Jóború Magdát is idézve – így válaszolt:

*„Ha igaz az – s szerintünk igaz –, hogy »a mi szo-*

*cialista társadalmunkban a társadalom elitjét a képzett, szocialista meggyőződésű és magatartású munkások, parasztok és értelmiségiek alkotják, semmilyen iskolatípushoz nem kötődik a társadalmi elit fogalma« (dr. Jóború Magda: A középiskola jövőjéről. Magyar Pedagógia, 1964/2.), akkor igaz, hogy a továbbtanulásra való alkalmasság, képesség is személyiséghez kötött, és semmilyen iskolatípushoz nem kapcsolható."*[23] *(Kiemelés az eredetiben.)*

Érthető: ha a továbbtanulás a személyiségtől függ, akkor az iskolával nincs mit tenni.

Miközben a szakközépiskolásokat sorra érték a kudarcok (beiratkozáskor azt hitték, hogy szakmunkások lesznek, végzéskor kiderült, hogy nem; a munkahelyeken láthatták, hogy nem tudnak versenyezni a szakmunkásképző intézetet végzettekkel: a felvételi vizsgákon tapasztalniuk kellett, hogy nincs esélyük a továbbtanulásra), a minisztérium – mint valami őrült költő – nyelvi problémákkal bibelődött:

*„Megszüntetjük a »technikum« elnevezést is... Találóbb elnevezésre volt szükség... A technikum a képesítő vizsga után technikusi oklevelet adott, a szakközépiskola »a szakmai ágazatnak megfelelő érettségi bizonyítványt« fog adni."*[24]

Majd egy mozdulattal lesöpri az egészet:

*„...nem az iskola vagy az általa adott bizonyítvány elnevezése a döntő, hanem az ott folyó szakképzés színvonala, az, hogy mit tanítanak. Az új gazdaságirányítási rendszerben, reméljük, jobban fog érvényesülni ez a fontos elv."*[25]

És most már – mély undorral minden iránt, ami iskolaügy, iskolarendszer, iskolai oktatás – gáttalanul ömlik az áradat:

*„Jó lenne, ha többet veszítene »a bizonyítvány«, az »oklevél« nimbuszából, megszűnne az »oklevélimádat« a tülekedés a különböző iskolai végzettséget és címeket »igazoló« papírokért, ha az üzemek, munkahelyek a reális tudást tartanák a legbiztosabb mércének, ha a »pecsétes papír« megbecsülése mellett*

*legalább olyan figyelem és bizalom illetné meg a rátermettséget, a hasznosságot, a produkciót, a pozitív emberi tulajdonságokat."*[26]

Egy progresszív gondolat különös metamorfózisának vagyunk tanúi. Mert amikor magukban tehetséget érző emberek, vagy a mások tudását felhasználni akaró politikai, gazdasági, közigazgatási stb. vezetők hangoztatják, akkor azt jelenti, hogy az iskolarendszer rossz, nem tudja mérni, így kialakítani se a rátermettséget, a hasznosságot, a produkciót és a pozitív emberi tulajdonságokat, hogy a különböző iskolákban adott bizonyítványok nem árulnak el semmit birtokosuk tudásáról, tehát szakítani kell a bizonyítvány-fetisizmussal. Amikor azonban szegény kis főhivatalnok panaszaiként halljuk, akkor azt jelenti hogy „hagyjanak már minket békén, ne tülekedjenek itt a tudásért, úgysem tudjuk a »pecsétes papírokat« megtölteni tartalommal, próbálják hát másként kideríteni, hogy ki mit ér!"

1971-re az is kiderült, hogy a szakközépiskola még a technikum „elvont középfokúságánál" sem több, hanem kevesebb. Ekkorra ugyanis hivatalos állásfoglalás született arról, hogyan lehet valaki technikus. Kell hozzá:

– szakközépiskolai végzettség,
– bizonyos tudástöbblet, amit egyéni felkészüléssel, tanfolyami vagy levelező képzéssel lehet megszerezni,
– kétéves szakmai gyakorlat,
– az üzem véleménye.

Ha mindez együtt van, akkor a jelölt technikusi vizsgát tehet az Állami Technikusminősítő Bizottság előtt.

Mindebből persze még egy dolog derült ki: hogy középfokú technikusokra mégiscsak szükség van.

Minthogy 1973-ra végérvényesen bebizonyosodott, hogy a szakközépiskola semmi „többet" nem tud nyújtani, legfeljebb betanított munkás „végzettséget", újabb módosításra került sor. Az Elnöki Tanács

határozata alapján a szakközépiskola „új" képzési célja a szakmunkásképzés. Ehhez persze – jó szokás szerint – megint csak egyetlen feltétel volt meg: a határozat. Ezért a következő hat évben csak igen korlátozott mértékben sikerült a szakmunkásképzést megvalósítani a szakközépiskolákban. Az 1978/79-es tanévben végzők között még mindig önkéntességen alapult, hogy akar-e valaki szakmunkásvizsgát tenni vagy sem. Így aztán az 1979-ben szakközépiskolát végzett 23 203 fő közül mindössze 5608 fő lett szakmunkás.

Az, hogy a továbbiakban hogyan alakulnak a szakmunkásképzés szakközépiskolai feltételei, illetőleg hogy az innen kikerülő szakmunkások mennyire fognak tudni versenyezni a szakmunkástanuló-intézetekben végzettekkel, a jövő kérdése.

## A RÉGI VITA: „HUMÁN VAGY REÁL?"

Régi, egzakt módon talán sohasem eldönthető vita a tudás humánnak nevezett és nem humán elemeinek viszonya. Külön szerencsétlensége a vitának, hogy e viszony legfontosabb következményei, az élet kisebb-nagyobb tényei, jelenségei nem fejezhetők ki számszerűen, ezért egyetlen – bár másodlagos – eleme, az iskolai óraszámok körül folynak a leghevesebb összecsapások. További szerencsétlenség, hogy – mivel az iskolai óraszám összességében nem növelhető – a vita a „vagy-vagy" hibás körében kering.

Pedig mindenki tudja, hogy az óraszám – egy bizonyos határon belül – semmi, mert sok természettudományos órát is meg lehet tölteni szétszabdalt tudáselemekkel úgy, hogy abból soha nem alakul ki se egységes természettudományos szemlélet, se működőképes részlettudás; és sok társadalomtudományi órát is meg lehet tölteni olyan tartalommal, hogy abból soha ne alakulhasson ki se művészetértés, se az az ideális emberi-állampolgári tudat, amelyet a minden

*másséggal* (más egyénnel, csoporttal, fajjal, néppel, életmóddal, szokásokkal, kultúrával) szembeni tolerancia és a mindenkori hatalommal szembeni *alkotó* intolerancia jellemez.

A vita tehetetlensége azonban nem jelenti fölöslegességét. Maga a vita ténye jelzi, hogy létezik az emberi tudás elemeinek – az iskolai óraszámoktól függetlenül – valamiféle harmóniája vagy egyensúlya, ám az egyensúly – sokak érzése szerint – megbomlott.

Egészen biztos, hogy az a szemléleti alap, amely az oktatási rendszer stratégiai céljait pusztán a mindenkori vagy a tervezett munkaerő-szükségletből tudta levezetni, és amely a szakképzésben elkövetett hibák forrása is volt, közvetett módon a különböző tudáselemek egyensúlyára is hatott. A „lágyabb", közvetlen termelési hasznot nem ígérő, ezért könnyen öncélúnak minősíthető humaniórákat kezdték kiszorítani a hasznosabbnak, a kor követelményeihez megfelelőbbnek ítélt technikai és természettudományos elemek. Ez pedig nemcsak az óraszámokban jutott kifejezésre, hanem a *különböző tudáselemek társadalmi értékelésében is.* És ez az utóbbi mozzanat olyannyira döntővé vált, hogy még az oktatási ügyekben itt-ott hangjukat hallató humán szakemberek is védekezésbe szorultak, enyhe bűntudatot éreztek „maradiságuk" miatt.

Lehet, hogy bizonyos humán jelenségek valóban öncélúak voltak, lehet, hogy nem. Ezt sem akkor, sem most nem lehet bizonyíthatóan eldönteni, mivel a humán tudáselemek egy igen lényeges különbséget mutatnak a technikai és természettudományos elemekkel szemben. Amíg az utóbbiak beépülése az oktatott fejekbe szinte szemmel követhető és egyértelmű (ismeri vagy nem ismeri, tudja-e alkalmazni vagy nem), addig az ilyesfajta egyértelműség a humán tudás elemeinek legfeljebb a felületét érinti. Az a mechanizmus, amellyel a humaniórák a személyiségbe beépülnek, az a sokfelé ágazó hatás, amit az oktatott fejekben keltenek, nem mérhető valamely isme-

ret tudásával, nem mérhető semmilyen közvetlen módszerrel. Hatásuk – mint egy búvópatak – a forrástól messze bukkan elő: társadalmak közérzetében, érintkezési viszonyaiban, erkölcsében, munkakultúrájában stb. Ezért aztán azt sem lehet teljes biztonsággal eldönteni, hogy mi öncélú, és mi nem az.

Írók, publicisták hétről hétre tudósítanak bennünket az egyensúly megbomlását jelző kisebb-nagyobb tényekről az emberek közötti érintkezési viszonyok, a magán- és közélet területén, de fölösleges lenne ezeket idézgetni, mert a legnagyobb tényhalmaz sem lesz bizonyító erejű a „tudományosság" értelmében. És bár tudom, hogy a jelenség egészét tekintve az iskolai óraszámok alakulása csak szerény következmény (bár maga is újabb következmények forrása lehet), az iskoláról írván nem kerülhetem meg, hogy ne foglalkozzak vele.

A humaniórák háttérbe szorulásánál általában csak az óraszámok alakulásáról szoktak beszélni, holott a folyamat két szinten zajlott. Egyrészt az egyes iskolafajokon belül csökkent arányuk az óraszámban, másrészt csökkent azoknak az iskolafajtáknak az aránya, amelyekben többet fordítottak a humán tárgyakra. Amikor a humaniórák háttérbe szorulásáról beszélünk, akkor a folyamat mindkét szintjét egyszerre kell figyelembe venni. Azt kell megvizsgálni, hogy mekkora az a „humán deficit", amit az óratervek és az iskolafajták, illetőleg a különböző iskolafajtákban tanulók megoszlásának változásai eredményeztek a diákság egyes generációiban.

Az általános iskolánál ez egyértelmű: az 1940-es évek vége, 1950-es évek eleje és az 1970-es évek vége között teljes korosztályok részesültek egyre csökkenő, végül 15%-kal kevesebb humán jellegű foglalkozásban.[27]

Az 1940-es évek végén, 1950-es évek elején középiskolába járóknak (a közben felsőfokra utalt középfokú tanító- és óvónőképzést nem számítva) körülbelül:

75%-a volt gimnazista,
átlagosan 54,9% humán órával
25%-a volt technikumi tanuló,
átlagosan 20,0% humán órával

Ezzel szemben az 1970-es évek végén középiskolákba járók:

44,3%-a volt gimnazista,
átlagosan 49,6% humán órával
55,7%-a volt szakközépiskolás,
átlagosan 21,0% humán órával

## BEFEJEZÉS GYANÁNT

Ha az eddig leírtak ismeretében visszatekintünk a magyar közoktatás elmúlt 35 évére, akkor a legfeltűnőbb vonás egyrészt a mennyiségi növekedés minden téren, másrészt a folyamatos színvonalcsökkenés ugyancsak minden téren: az általános iskolai munka hatékonyságában (holott az utóbbi években egyre nagyobb arányban sikerült lefelé kiterjeszteni a tanterv szerinti óvodai neveléssel és az iskola-előkészítővel), a középfokú szakképzésben és – mint sok szerző állítja – felsőfokú oktatásban is. Kiderült, hogy az a sokszor hangoztatott érv, miszerint a mennyiségi növekedés óhatatlanul együtt jár a minőség romlásával, nem valamiféle automatikusan működő társadalmi törvényszerűségen alapul. Ez a tétel csak akkor igaz, ha a feltételek megteremtése nem tart lépést a mennyiségi növekedéssel, és ha ehhez a lemaradáshoz ráadásul még olyan törekvések is járulnak, mint a különböző mutatók „szinten tartása" vagy „javítása" bukási kulcsszámmal, bukásmentességgel, egyebekkel.

A színvonalcsökkenésnek a dolgozatban vázolt okokon kívül számtalan más – az alapokokra is visszavezethető – oka is van: a pedagógusmunka túlszabályozottsága, ami az alkotóbb személyiségeket eleve elriasztja vagy menet közben üldözi el a pályáról; az anyagi és erkölcsi megbecsülés hiánya; a túlszabályozottságból és a megbecsülés hiányából fakadó több évtizedes kontraszelekció; a pálya elnőiesedése, ami – ha másért nem – már csak azért is színvonalcsökkentő hatással működik, mert a magyar családok belső munkamegosztása a nőknek eleve kevesebb időt hagy a hivatásban való gazdagodásra. Ezekről a tényezőkről nem írtam, mert más szerzők már foglalkoztak velük.[28] Most azonban, amikor utoljára nekirugaszkodom, hogy megértsem a folyamat utolsó homályos pontját, utalnom kell ezekre a kutatási eredményekre is.

Az utolsó homályos pont a következő: a különböző adatok korrekciója után is nyilvánvaló, hogy valamiféle minimális javulás mégis csak volt a különböző feltételekben. Ha annyi nem is, amennyi a minőség javításához kell, annyi talán mégis, amennyi a színvonalcsökkenés elkerüléséhez szükséges. A színvonal azonban mégis csökkent. Ha mármost mindent számításba veszek, azt hiszem, megvan a magyarázat: ma már zömmel azok tanítanak az iskolákban, akik egyrészt keresztülmentek a minden szinten csökkenő színvonalú oktatáson, másrészt keresztülmentek a kontraszelekció többszörös szűrőjén. Ne lepődjünk hát meg, ha például egyre több olyan tanítónő fogja gyerekeinket anyanyelvre tanítani, aki maga sem tud helyesen írni és beszélni.

Hogy ennek a folyamatnak a megfordítására milyen reményünk lehet, azt nem tudom. Az azonban valószínűnek látszik, hogy ha a pedagógusmunka feltételeit a már fentebb vázoltak szerint megváltoztatnák, ha a tantestületek az alkotóműhelyek levegőjét árasztanák, ha az iskolákban az értelmiségi átlagéletszínvonalat – túlóra nélkül – elérő és az értelmiségi

léthez szükséges szabad idővel rendelkező pedagógusok taníthatnának húsz fő körüli osztályokat, akkor lassan szelekció foglalná el a kontraszelekció helyét, és valami változás 20–30 év múlva már kezdené éreztetni hatását.

A magyar közoktatáson belüli kudarcokra az elmúlt 35 év során mindig a kétségbeesett, kapkodó reakció volt a jellemző. Félő, hogy ezzel a rossz hagyománnyal még mindig nem sikerült teljesen szakítani. Az elmúlt öt-tíz évben egyre többet lehetett hallani a tízosztályos általános iskola bevezetéséről mint az összes probléma megoldásának egyetlen módjáról. Ha nem jön közbe a világgazdaság 1974-ben kezdődő recessziója, talán már be is vezették volna, és ezáltal eggyel szaporodott volna a minőségi problémákra való mennyiségi reagálások példája. Ismerve a magyar szellemi élet és a propaganda sajátosságait, biztosra vehető, hogy a tízosztályos általános iskola bevezetését követő euforikus hangulatban legalább 5–10 évig minden kritika süket fülekre talált volna.

Ezért – paradox módon – szerencseként könyvelhetjük el a legújabb gazdasági válságot, amely – akárcsak a gazdaságban – nem teszi lehetővé a növekedés extenzív úton való fenntartását, és a problémák megoldásának ily módon való elodázását, hanem már most kényszerít a minőségi követelményekkel való komolyabb szembenézésre. Ha dolgozatommal semmi mást nem értem el, csak azt, hogy sikerült bebizonyítanom: nem a tíz-, hanem a nyolcosztályos általános iskolát kell megteremteni úgy, hogy teljesíteni tudja eredeti és a különböző hivatalos dokumentumokban újra és újra megfogalmazott célkitűzéseit – akkor munkám nem volt hiábavaló.

Utoljára hagytam egy igen fontos, de szakterületemtől távol eső problémát. Akármilyen is az iskola, feltehetően nem mindegy, hogy mit tanítanak benne és hogyan tanítják. A módszer és a tartalom persze nem független a feltételektől, mert bizonyos módszereket – legyenek bármilyen jók –, bizonyos

feltételek mellett lehetetlen alkalmazni. Úgy gondolom, hogy a magyar közoktatás alacsony hatásfokának, annak például, hogy az olvasni tanítást már eleve a szülőre hárítják, szinte házi feladatként üzenve neki; hogy például egy 45 perces matematikaórán nem tudják megértetni az összes gyerekkel azt, amit a nem matematikatanár szülőnek két perc alatt sikerül; hogy például a nyolc év nyelvtanulás után olyan szintet sem tudnak elérni, amit a nyelvtudás minimumának lehetne nevezni; hogy például egy állami zeneiskolában egy főhivatású szolfézstanár (az iskolai énekórákról ne is beszéljünk) képtelen a zenetanulást önként vállaló gyerekeknek megtanítani a szolfézst – szóval mindennek tartalmi és módszertani okai is vannak, túl a feltételek vagy a pedagógus-túlterheltség problémáján.

Úgy gondolom, hogy a magyar közoktatás kritikája nem lehet teljes anélkül, hogy ezekre a jelenségekre is magyarázatot ne adnánk.

Ezért – bármilyen szokatlan egy ilyen dolgozatban – felhívással fordulok a magyar közoktatásért felelősséget érző minden olyan szakemberhez, aki szakterületén választ tud adni arra, hogy miért nem tanulnak meg a gyerekek oroszórán oroszul, matematikaórán „matematikaiul", történelemórán „történelemül"; miért nem válnak olvasó emberré a magyarórák hatására, miért nem lesznek zeneszeretők az énekórák hatására, miért vesztik el a minden iránt érdeklődő kisgyerekek az iskolába kerülve az érdeklődésüket minden iránt, miért nem érződik a számtalan kísérlet és kutatás eredménye az oktatásban – adja meg a választ egy „dolgozatban"!

Ha létrejönne egy ilyen dolgozatokból álló tanulmánykötet, amelyben mindenki önkínzó kíméletlenséggel próbálna a dolgok gyökeréig hatolni, soha nem tapasztalt világossággal látnánk, hogyan is lehetne „megváltani" a magyar közoktatás ügyét.

*Mozgó Világ, 1980/12, 1981/1.*

JEGYZETEK

1. Berend T. Iván: Öt előadás gazdaságról és oktatásról. Magvető Kiadó, Budapest, 1978. 69. oldal.
2. Kerekítés nélkül 5,51%. (Történeti statisztikai kötetek. Az 1941. évi népszámlálás 3. kötet, összefoglaló adatok, Statisztikai Kiadó Vállalat, Bp. 1978.)
3. A Magyar Szocialista Munkáspárt Központi Bizottsága 1972. június 15-i határozata az állami oktatás helyzetéről és fejlesztésének feladatairól.
4. A dolgozat egészében felhasznált statisztikai adatok – hacsak külön nem jelzem – az oktatási szakigazgatás évente megjelenő adatgyűjteményeiből valók.
5. Távlat és korszerűség a közoktatásban, Népszabadság, 1979. augusztus 12.
6. A költségvetéssel kapcsolatos adatok különböző KSH-kiadványokból valók.
7. Köznevelés, 1948. február 15.
8. Köznevelés, 1948. augusztus 15.
9. A fiókiskolák e rövid történetét feldolgozta Horváth Márton (Közoktatás-politika és általános iskola, Akadémiai Kiadó, Budapest, 1978.)
10. Köznevelés, 1950. május 15.
11. Uo.
12. Köznevelés, 1950. július 15.
13. Köznevelés, 1950. augusztus 15.
14. Az Oktatásügyi Minisztérium Terv és Pénzügyi Főosztálya Statisztikai Osztályának jelentése a középiskolák 1953/54-es tanév végi helyzetéről.
15. Uo.
16. Az Oktatásügyi Minisztérium Terv és Pénzügyi Főosztálya Statisztikai Osztályának jelentése a középiskolák 1954/55 tanév végi helyzetéről.
17. Világosság. 1980/1. (Lóránd Ferenc tanulmánya)
18. Köznevelés, 1966. július 8.
19. Munkaügyi Szemle. 1967. 146. old.
20. Köznevelés, 1968. május 24.
21. Köznevelés, 1962. 259. old.
22. Köznevelés, 1967. 67–70. old.
23. Uo.
24. Köznevelés, 1968. május 24.
25. Uo.
26. Uo.

27. A humán óraszámok kiszámításánál különböző elvek szerint szoktak eljárni. Általában vitatják annak jogosságát, hogy az alsó tagozatos anyanyelvi nevelést (ami lényegében az írás-olvasás tanítása) a humán tárgyakhoz sorolják. Az indok többnyire az, hogy próbáljanak matematikát, fizikát, bármit tanítani a gyerekeknek, ha nem tudnak írni meg olvasni. Sokan vitatják az idegen nyelv idetartozását, de még a rajzét is. A magam részéről nem mentem bele ezekbe a tudáselméleti vitákba, mert számomra nem maguk az arányok, hanem az arányok harmincöt éves változásai voltak érdekesek. Ehhez pedig nincs szükség tudáselméleti kérdések eldöntésére, csak egy fix pont rögzítésére, illetőleg arra, hogy a számítás minden évben e rögzített fix pontból induljon ki. Ennyi már biztosítja az összehasonlíthatóságot. Bár ilyen eljárást követve szinte mindegy, hogy mit számítunk a humán tárgyak közé – csak mindig odaszámítsuk –, ezért röviden ismertetem, mit is vettem ide: az anyanyelvi nevelést (nevezzék olvasásnak vagy magyar irodalom és nyelvtannak), a történelmet, az idegen nyelveket, a rajzot, az éneket, a különböző időszakok etikai, állampolgári vagy világnézeti tárgyait, a földrajz felét, amikor volt: a logikát és a pszichológiát, a környezetismeret 25,5%-át (a tanterv ugyanis pontosan ennyit ír elő a „társadalmi környezetre"). Az osztályfőnöki órát viszont a 100%-ból is kihagytam.

28. Lásd Ferge Zsuzsa, Gazsó Ferenc, Háber Judit, Tánczos Gábor, Várhegyi György és mások iskolaszociológiai munkásságát.

PRITZ PÁL

# „FOLYTATNI, DE JOBBAN"

Munkájában a szerző a felszabadulás utáni magyar közoktatás átfogó kritikájára vállalkozott. Írásából kitetszően – dolgozata vége táján ugyanis így ír: „most azonban, amikor utoljára nekirugaszkodom, hogy megértsem a folyamat utolsó homályos pontját" – Andor meg is van győződve arról, hogy a maga elé tűzött célt elérte. Az olvasó ellenben nem oszthatja ezt a meggyőződést. Nem azért, mintha nem lenne tisztában azzal, hogy a dolgozatban foglalt problémák zöme valóban élő, fájdalmas gond. Az általános iskola nem megfelelő anyagi ellátottságáról, az elöregedett iskolaépületekről, sok tanterem túlzsúfoltságáról, a pedagógusok túlterheltségéről, munkájuk adminisztratív koloncairól, az oktatásügyi igazgatás következetlenségeiről, kellően át nem gondolt intézkedéseiről, azoknak sok területet érintő káros hatásairól elmondottak nem ismeretlenek, hiszen ezek a társadalom nyilvánossága előtt zajlanak. A közoktatás a szó legmélyebb értelmében közügy, az iskoláról legtöbbünknek közvetlen ismereteink vannak. Először tanulóként, később szülőként, majd – szerencsés esetben – nagyszülőként. Nyilván helyes a szerzőnek az a törekvése, hogy a sok esetleges egyéni benyomással szemben a nagyobb érvényű statisztikai adatokat részesíti előnyben. És még inkább helyes a statisztikai adatok összevetésének, elemzésének, „beszéltetésének" módszere.

Az írás egészében mégis elhibázott. És ennek legfőbb okát nem abban látom, hogy a szerző szinte

megszállottan az 1945 utáni hibák, fonákságok, eredménytelenségek felmutatására törekszik. Az ilyen beállítottságnak is lehet haszna, sokkoló hatásának pozitív, felrázó eredménye.

Ám az ilyenfajta ábrázolás sem hamisíthatja meg a tényleges arányokat, a valóságos összefüggéseket. Lehet a hibákat pellengérre állítani, de akkor is meg kell mondani, hogy azok érvénye meddig terjed. Nemcsak lehet, hanem szükséges is a felszabadulás után megtett utat az 1945 előtti fejlődéssel összevetni, azonban akkor valóban érvényesüljön a történetiség, a mérce legyen egységes és következetes.

A dolgozatból valójában hiányzik a történeti szemlélet. Persze a történetiség egyes mozaikjai felbukkannak benne, ezek ellenben korántsem tanúskodnak reális szemléletről, hanem sokkal inkább a tanulmány egyoldalú állításait hivatottak alátámasztani. Látszólag – például – árnyaló mozzanat annak felemlítése, hogy az 1940. évi XX. tc. akkor emelkedett törvényerőre, amikor az ország „még a háromhatalmi egyezményhez sem csatlakozott". Itt csupán egyetlen apró hiba akad. A szóban forgó törvény július 12-én emelkedett törvényerőre, amikor még a háromhatalmi szerződés létre sem jött. Tehát nem volt mihez csatlakozni. Akkor viszont miért szükséges ezen nem létező összefüggést felemlíteni? Ennek a „ténynek" csupán a dolgozatban és nem a történeti valóságban van helye.

A felszabadulás utáni magyar közoktatásügy buktatóiról Andor úgy ír, hogy a legkisebb erőfeszítést sem teszi az azokat előidéző okok felfejtésére. Dolgozatában halvány utalás sem található az ország nemzetközi helyzetére, gazdasági-társadalmi fejlődésének súlyos meghatározottságára. Ez persze nem jelentett abszolút meghatározottságot, következőleg nyilvánvaló, hogy a kritika egy pontig jogosult. A valóban tudományos eredmény azonban – úgy véljük – ennek meghatározása lenne, és nem a dolgozatban lépten-nyomon tapasztalható szélsőséges,

tértől és időtől függetlenített ítélkezések, minősítések megfogalmazása. Egyébként – ritka kivételektől eltekintve – szinte az egész dolgozat megfogalmazására az át nem gondolt, újabb és újabb logikai ellentmondásokat eredményező megformálás jellemző.

De nézzük a dolgozat metódusait kicsit közelebbről.

Rögtön a cikk elején ízelítőt kap az olvasó a szerző hatásvadászó, ellentmondásokat halmozó metódusából. „Hatalmas nemzeti felbuzdulásról" ír, holott az MTA–OM Köznevelési Bizottságnak tevékenysége bármennyire fontos és lényeges is, „hatalmas nemzeti felbuzdulással" aligha rokonítható. Majd Andor azt állítja, hogy e bizottságot „az oktatásügyi szakigazgatás segélykiáltása hozta össze", mert az belátta, hogy „önerejéből nem képes a megváltás csodatételére". E „segélykiáltás" ténylegességét alaposan megkérdőjelezi, hogy nem sokkal odébb megtudjuk: „a felkérés (= segélykiáltás – P. P.) csak a szükséges műveltség tartalmának kidolgozására szorítkozott, és szót sem ejtett az egész közoktatási rendszer működési és szerkezeti problémáiról".

Mivel tudjuk, hogy a felkérés „csak a szükséges műveltség tartalmának kidolgozására szorítkozott", megint csak rikítóan túlzó Andor azon kijelentése, mely szerint „senki sem kételkedett abban, hogy végre meg fognak történni azok a gyökeres változások, amelyek idestova harmincöt éve érlelődnek". Persze, ha egyfelől arról olvashatunk, hogy „senki sem kételkedett", akkor már azon sem lepődünk meg kissé odább, hogy „mindenki tévedett".

Kedvenc leegyszerűsítéseitől a szerzőnek a továbbiakban sem sikerül megszabadulnia. Az „1978-as"-nak nevezett reformról azt állítja, hogy úgy ment át a *köztudatba,* „mint a folyamatos korszerűsítés első lépcsője". Majd rögvest hozzáfűzi: *„mindenki tudta* és tudja most is, hogy a tananyagnak nevezett építőkocka-készletet akárhogy lehet rakosgatni a reformnak nevezett társasjátékban, ettől még az önállóságuktól

és az értelmiségi lét alapfeltételeitől megfosztott, agyonterhelt pedagógusok nem fognak hatékonyabb munkát végezni a motivációszegény tanulási szituációban és a nagy létszámú osztályokban". *(Kiemelés – P. P.)*

Jól tudjuk, hogy nem kevés azoknak a száma, akik nem tanulnak meg olvasni a szó kulturális értelmében, és nem tagadható, hogy sokan nem tanulnak meg olvasni a szó technikai értelmében sem. De e gondot totálissá növelve azt állítani, hogy az az általános iskolából kikerülő újabb és újabb generációk jellemzője – vaskos valótlanság.

Andor – miután sértő fölénnyel leszólja az 1945 utáni közoktatás történetének bemutatását végző munkákat – „mélyrehatóbb elemzési lehetőség" után néz, hogy feltárja a vigasztalan valóság és e munkákban, valamint az oktatási statisztikákban tükröződő mennyiségi eredmények közötti ellentmondást.

Kezdi az analfabetizmussal.

Amikor arra utal, hogy az analfabetizmus nagyját még az első világháború előtt, a maradék nagyobb részét pedig a két világháború között felszámolták, akkor azt Berend T. Ivánra hivatkozva teszi, aki azt „bebizonyítja". Berend akadémikus – lapszám nélkül – hivatkozott munkájában azonban nincsen szó semmiféle részletező bizonyításról, hanem egy – minden bizonnyal megalapozott – megállapításról. (Egy ilyen pontatlanságon Andornál tulajdonképpen nem is érdemes fennakadni, hiszen az árnyalt fogalmazás iránti érzéketlensége írásának szinte majd minden lapján megmutatkozik. Mivel azonban a cikkíró „mélyrehatóbb elemzési lehetőség" után kutat, legalább a pontos fogalmazást mégis számon kell kérni). Andor ezután konkrét számokat közöl, amelyek nyomán arra a megállapításra jut, hogy „1941-ben a 10 évesnél idősebb népességnek már csak 6%-a volt analfabéta". Mivel újabb lelőhelyet nem közöl, az olvasó hajlamos feltételezni, hogy az adatok Berend T. Iván munkájából valók. Ott viszont ezt olvashatjuk:

„Az írástudatlanok aránya a lakosság közel $^1/_3$-áról 10% alá szorult, igaz, ez újra is termelődött, hiszen a tankötelesek 8 százaléka ezekben az években sem látogatta az iskolákat." (157. l.)

Láthatjuk, Berend T. Iván itt már Andornak nem megfelelő szerző. Később – amikor azon töpreng, „vajon mennyi lehet az analfabéta ma?" – már nem is akar tudni róla. „Erre – adatok híján – nem lehet válaszolni", közli. Berend szóban forgó kötetében azonban azt olvassuk, hogy „a kereső népesség iskolázottsága ugrásszerűen emelkedett. Az írástudatlanok aránya 1 százalék alá szorult, és az 1970. évi népszámlálás adatai szerint a mindössze 1–5 általános iskolai osztályt végzettekkel együtt is csak az összes keresők $^1/_{10}$-ét érték el". (161–162. l.) A cikkírót ez nyilván nem elégíti ki. Ehelyett az analfabetizmus jelenkori újratermelődésére vonatkozóan tesz „óvatos" becsléseket. Óvatosnak – enyhén szólva – aligha mondható számításai szerint „az 1973/74-es tanévtől az 1977/78-as tanév végéig az egyes évjáratokon évente 5,8% analfabéta termelődött újjá". Ez Andor Mihálynak elegendő. Itt már nem is kíván továbbmenni a „mélyrehatóbb elemzési lehetőségek" útján. Az olvasó pedig csendesen eltűnődik azon, vajon mi lehet az oka annak, hogy a szerző, aki olyan keményen ostorozza a mennyiségi szemléletet – amikor az 1945 utáni időszak mennyiségi eredményeit vonja kétségbe –, és aki oly nagy súlyt helyez a minőségi elemek vizsgálatára – amikor szintén a felszabadulás *utáni* időszakot kritizálja –, most megelégszik a mennyiségiekkel. Holott, ha már összefüggésben szót tud ejteni arról, hogy manapság újabb és újabb generációk nem tanulnak meg olvasni a szó kulturális értelmében, sőt a szó technikai értelmében sem, akkor ezt a szempontot – mint minőségi tényezőt – miért nem érvényesíti a *korábbi* időszakokkal szemben is?

Hogyan láttatja Andor az általános iskola megteremtését?

Először elmondja, hogy „1945-ben rendeleti úton létrehozták az általános iskolát". Fanyalogva kijelenti, hogy ez „kétségkívül érdem, de" – fűzi rögvest hozzá – „azért nem lehet figyelmen kívül hagyni, hogy egy olyan általános gazdasági fejlődés szükségletei *kényszerítették ki,* amelyek függetlenek az ország politikai berendezkedésétől". *(Kiemelés – P. P.)* Mivel ezután maga a szerző az, aki olvasójának elmagyarázza, hogy „az iskolázási kötelezettségről és a nyolcosztályos népiskoláról" szóló 1940. évi tc.-kel szemben 1945-ben az általános iskola rosszabb helyzetből indult (tehát itt már szó sincs a gazdasági kényszerről, éppen ellenkező előjellel operál), ezért nem csupán arról van szó, hogy Andor két különböző dolgot összekever – ti. a gazdasági fejlődés és az oktatásügy általános kapcsolatát, valamint az 1945-ös iskolareformot –, hanem fogalomcsúsztatásról is az 1945-ös lépés horderejének csökkentése érdekében. Az általa felhozott korabeli idézetek is ebbe az irányba mutatnak. Az elmarasztaló megnyilvánulásokat minden bíráló megjegyzés nélkül közli, ellenben a pozitív hozzászólásokat egy – lejáratásukra alkalmas – idézettel illusztrálja. Holott megszólaltathatta volna akár Németh Lászlót is az általános iskola mellett.

Az általános iskola 1945-ben rendeleti úton történt életbe léptetésénél – a gazdasági fejlődés és az oktatásügy *általános* kapcsolatának érvényét egyáltalán nem sértve – a politikai szempont dominanciáját helyes hangoztatni, és nem az általános gazdasági fejlődés kényszerítő erejét. Különben elkerülhetetlenül olyan ellentmondásokba keveredünk, amilyenekbe Andor objektíve beleakad. Hiszen bizonyos fokig még írásaiból is világossá válik az 1940. évi törvény és az 1945-ös rendelkezés közötti különbség, pedig azt az adott 5 esztendő gazdasági fejlődése aligha magyarázhatja. És még ha az új oktatási szisztéma bevezetésének nehézségeivel, gondjaival és fonákságaival kapcsolatos összes tárgyszerű kritikai mozzanatot is számba vesszük, mindaz nem homályosíthatja el az

alapvető tényt, hogy az általános iskola körül is politikai küzdelem kavargott. Akik mellette voltak, azok a társadalmi progresszió ügyét szolgálták általában is, a „szakmai" kifogások egy része pedig – akarva-akaratlanul – a haladó erők pozícióit gyengítette.

A terjedelem szabta határokon belül nincs arra lehetőség, hogy tollhegyre tűzzük ennek a dolgozatnak minden hibáját, hiszen akkor a bírálat meghaladná a vitatott írás terjedelmét. De – úgy véljük – az elmondottak nyomán erre nincs is szükség. Mindezzel együtt is – mint már elöljáróban is tettem – hangsúlyozom: sok-sok részigazságot tartalmaz Andor dolgozata. Legfőbb ellenvetésem az, hogy a dolgozat összefüggéseiben ezek a reális elemek eltorzulnak, nem állnak össze hiteles egésszé, nem nyernek mélyebb megalapozást.

Világgazdasági korszakváltásban élünk, amelynek természetesen a magyar gazdasági és társadalmi élet is részese. Eredményeink, elért fejlettségi szintünk megőrzésének, majd a továbblépésnek számos feltétele között kiemelkedő jelentősége van oktatásügyünk teljesítőképességének. A közelmúltban – korántsem csupán szűk szakmai körökben – nemritkán esett szó arról, hogy körülöttünk a világ nagyot változott, eredményeink ellenére is nem egy vonatkozásban elmaradottságunk konzerválódott. Ennek számbavétele azonban nem feledtetheti – és Andor cikkének ez az egyik legfőbb gyengéje –, hogy (Berend T. Iván megfogalmazásával élve) „eddigi gazdasági értékrendünkben – *nagyjából szükségszerűen* – a gazdaságfejlődéstől függött a képzés fejlesztése". *(Kiemelés – P. P.)* A dolgok ilyetén formulázása nem zárja ki, hanem lehetővé teszi a tényleges mozgáslehetőségen *belül* elkövetett tévedések, át nem gondolt döntések, felelőtlenségek elmarasztalását, kritikáját. De ne a cselekvő embert marasztaljuk el *ott,* ahol már az objektív szükségszerűségek uralkodnak. Amelyek persze szintén emberek cselekedeteiben testesülnek meg.

Nagyon egysíkú például az, amit Andor „csikicsuki"-nak nevez. Majd valóban elemző kutatásnak kell eldönteni, hogy a követelményrendszer hullámzásában érvényesültek-e tudatos manipulációs törekvések, és ha igen, akkor azok miképpen fonódtak össze a kérdéskört kialakító *más* motívumokkal. Ettől függetlenül joggal mondható, hogy az osztályzás szigorúsága és az oktatás színvonala között nincs olyan *merev* kapcsolat, mint amilyet mondanivalója elfogadtatása érdekében Andor produkál. Bizonyára sokan tudunk életes példákat sorolni engedékenyebben osztályzó, ám mégis tartalmasan dolgozó, másfelől a kreativitásra való képtelenségüket a rideg számonkérés mögé rejtő pedagógusokról. Jól tudjuk, hogy az 1949–1956 közötti években a hatalom igen kevesek kezében összpontosult, következőleg egy-egy megnyilvánulásuknak egészségtelenül nagy volt a hatása. A cikkírónak azonban ez sem elég, inkább a fantáziáját engedi szabadra. Hiszen bármily nagy is lehetett Révai József egy-egy megnyilvánulásának hatása, azt állítani, hogy kongresszusi felszólalásával „könnyen padlóra küldte a már szédelgő pedagógustársadalmat, (amely)... ettől a perctől kezdve nem tért magához *soha,* nem nyerte vissza önbecsülését, tartását és bátorságát", egyszerűen abszurdum.

Az olvasó ezután már nem csodálkozik azon, hogy az elméletének rabjává vált szerző közvetlenül ezután a párt újabb „fordulatáról" tudósít, holott amit fordulatnak nevez, az teljesen egybecseng az előző mozzanattal: a Révai felszólalásából idézettekkel.

Andor Mihály fejtegetéseiből kitűnik, hogy mit tart ő „ideális emberi-állampolgári tudat"-nak. E tudatot – szerinte – „a minden *más*-sággal (más egyénnel, csoporttal, fajjal, néppel, életmóddal, szokásokkal, kultúrával) szembeni tolerancia és a mindenkori hatalommal szembeni alkotó intolerancia jellemez". Nos, ha a hatalom valami megfoghatatlan, semmihez nem köthető erő lenne, akkor ennek a meghatározásnak volna valami értelme. A gondot csupán az okozza,

hogy a hatalmat más egyének, csoportok, „fajok", népek gyakorolják, a hatalom megnyilvánulhat eltérő életmódban, szokásokban, kultúrában. Azután egy másik apró gond, hogy a hatalmat általában különféle célokra lehet felhasználni. Biztos nagyon helytelen, de bennem van egy olyan régi beidegzettség, hogy megnézem, mire is irányul a hatalom. Ha úgy vélem, hogy jó ügyet szolgál, valami rossz ellen hat, akkor nincs bennem irányában semmiféle „alkotó intolerancia".

Minden iróniát félretéve: rossz ez a meghatározás. Ám van mögötte egy pozitív mozzanat, amelyet hiba lenne a rossz definícióval együtt elutasítani. A hatalommal szemben gyakran tapasztalható meghunyászkodásra, „toleranciára" gondolok, amely valóban nem mérlegeli a hatalom jellegét, irányultságát, amely nem vizsgálja a jelszavak és a tényleges tartalom közötti nem ritka diszharmóniát, annál inkább a hatalom erejét, az előle való kitérés lehetőségét, illetve az előtte való behódolás hasznát. A szerző feltehetőleg ez ellen a beállítódás ellen kíván hatni, és ha valóban erről van szó, akkor törekvése üdvözlésre méltó.

Ha már a hatalomnál tartunk, és mivel hatalom, demokrácia szorosan összefüggő fogalmak, hadd utaljak arra, hogy e dolgozat publikálását szellemi közéletünk demokratizmusa újabb megnyilvánulásának látom. Egy korábbi ridegebb szerkesztői gyakorlat feltehetőleg ilyen jellegű írásnak nem adott volna nyilvánosságot. Ám amennyire jó dolog a demokratikus gondolat izmosodása, olyannyira aggályos a munka színvonalával szembeni engedmény.

Berend T. Iván nagyjából szükségszerűnek tartja, hogy eddig a gazdaságfejlesztéstől függött a képzés fejlesztése. „A jövőben azonban" – írja – „gazdaság és képzés kölcsönös meghatározottsága értékrendünkben megfordulhat, és a képzés fejlesztése határozhatja meg a gazdaságfejlődést." Annak érdekében, hogy ez így legyen, nagyon sokat kell tenni. Ebbe a

sokirányú munkálkodásba nyilván beletartozik a felszabadulás utáni közoktatásunk részletező és átfogó vizsgálata egyaránt. Andor Mihály dolgozata – minden hibájával együtt – ehhez kíván hozzájárulni. E munkát folytatni kell, de jobban és – igazabban.

*Mozgó Világ, 1981/5.*

TIMÁR JÁNOS

# A KÖZNEVELÉSI RENDSZER TÁVLATI FEJLESZTÉSÉNEK NÉHÁNY KÉRDÉSE

*(Rövidítve)*

(...)

Az oktatás és nevelés társadalmi szerepe több irányú. Az oktatás alapvető fontosságú feladata a népesség műveltségének állandó növelése, az emberek kinevelése. Az oktatásnak ugyanakkor el kell látnia a fiatalok generációit mindazokkal az ismeretekkel és készségekkel, amelyek színvonalát és szakmai tartalmát – az adott társadalmi viszonyok alapján – az ország gazdasági fejlettsége és struktúrája, az alkalmazott tudomány és technika színvonala, továbbá az irányítás, vezetés és szervezés rendszere, vagyis a szélesen értelmezett társadalmi munkamegosztás határozzák meg.

Az oktatás általános kulturális szerepe, és sajátos szakképzési feladatai ellentmondásba kerülhetnek egymással, ha a köznevelés fejlesztése során az oktatásnak e kettős szerepét nem ismerik fel és az ebből adódó következtetéseket nem vonják le.

Az ilyen összefüggések felismerése alapján a szocialista országokban kezdettől fogva uralkodó, és az utóbbi egy-két évtizedben világszerte elterjedt felfogás szerint egy ország gazdaságának iskolázottsági szintek és szakmai csoportok szerinti munkaerőszükségletét, az adott ország oktatási rendszerének struktúráját, továbbá a végzettek számát, valamint iskolázottság és szakképzettség szerinti összetételét célszerűen össze kell hangolni. Ha ez nem, vagy nem megfelelően történik, úgy az ebből eredő egyensúlyi zavarok – súlyosabb esetekben – a *gazdasági fejlődést fékezik, társadalmi feszültségeket is okozhatnak,*

és mindenképpen károsan érintik az iskola pedagógiai munkáját.

Az előbbieken túl néhány más, sajátos tényező is hozzájárult ahhoz, hogy az oktatást nemcsak a szocialista országokban, de a kapitalista országok többségében is hosszabb távú tervek alapján fejlesztik. E sajátos tényezők közül ki kell emelnünk a következőket:

1. Az iskolarendszerű oktatás nagyszámú munkaképes korú fiatalt von el átmenetileg a népgazdaságtól. (A 14 éven felüli munkaképes korú tanulók száma Magyarországon jelenleg meghaladja a félmillió főt, vagyis az egész népgazdaságban foglalkoztatottak több mint 10%-át.)

2. Az oktatáshoz igen nagyszámú, magasan képzett munkaerő szükséges. (Ennek mértékét jellemzi, hogy Magyarországon a pedagógusok száma több, mint az egész népgazdaságban foglalkoztatott felsőfokú végzettségű műszaki szakemberek, vagy a felsőfokú mezőgazdasági, jogi és közgazdasági-szakemberek együttes létszáma.)

3. Az oktatás fejlesztése gyorsan növekvő, nagy összegű beruházásokat és folyó költségvetési ráfordításokat igényel. (Ezek együttes összege nálunk az ország nemzeti jövedelmének 4–5%-át veszi igénybe.)

Az oktatás tervszerű fejlesztése azonban nemcsak általános társadalmi-gazdasági okokból, hanem pedagógiai szempontból is elengedhetetlenül szükséges, mivel még az olyan szorosan vett pedagógiai feladatok, mint például a tantervek és tananyagok készítése is csak akkor oldható meg helyesen, ha a társadalmi szükségletek felmérése alapján világos az egyes iskolatípusok és képzési formák alapvető célja és feladata, ha ismert az oktatás távlati fejlesztésének koncepciója és a fejlesztés tervszerűen, részletes tervező munka alapján történik.

A tervszerűség mindenekelőtt a fejlesztési célok legfontosabb minőségi és mennyiségi meghatáro-

zását igényli. Ennek egyik alapja és fő eszköze a népgazdaság munkaerő-szükségletének tervezése.

Ez a magyarázata annak, hogy a szocialista országokban a tervgazdálkodás kezdete óta a népgazdasági terv szerves és egymással is összefüggő része a munkaerő és az oktatás tervezése.

E tervezésnek egyik fontos sajátossága a tervezés hosszú távlata. A népgazdaság munkaerő-szükséglete és az oktatás tervezése Magyarországon már az 1960-as évek elejétől 15–20 éves távlatra történik.

A 60-as években készült szakmunkaerő-szükségleti tervek az 1980-ig terjedő időszakra határozták meg a népgazdaság munkaerő-szükségletét, iskolázottsági fokok és szakmai csoportok szerint. A fontosabb szakmai csoportok terveit annak idején az illetékes párt- és állami vezető szervek is megtárgyalták és jóváhagyták. E tervek felhasználásra kerültek az 1961. évi oktatási reformot helyesbítő 1965. júniusi PB-határozat előkészítésénél, alapot adtak az oktatási rendszer azóta végrehajtott módosításához (szakközépiskola, két fokozatú felsőoktatás stb.) és mindmáig meghatározzák az iskolai intézmények beiskolázási terveit.

A most befejezés előtt álló hosszú távú tervezés keretében kidolgozásra került a népgazdaság 1990-ig szóló részletes munkaerő-szükségleti terve, és prognózisok készültek a 2000-ig tartó időszakra is.

E munka keretében felülvizsgálták az 1980-ig szóló korábbi munkaerő-szükségleti számításokat is, valamint megtörténtek azok a fontosabb vizsgálatok, amelyek az oktatás távlati fejlesztési koncepciójának kidolgozását elősegítik.

Anélkül, hogy e bonyolult munka módszertani és tartalmi részleteiben elmerülnénk, utalnunk kell annak néhány sajátosságára. Az új távlati munkaerő-szükségleti terv két tekintetben jelent érdemleges előrelépést a korábbihoz képest. A mostani tervmunka során már nem külön-külön készültek el az egyes szakképzettségi csoportokra vonatkozó szükségleti tervek,

hanem a népgazdaság egészére, egységes és összehangolt rendszerben és ezen belül minden ágazatra, minden képzettségi fokozatra és minden jelentősebb szakmai csoportra. Ez az eljárás megkönnyítette a részletes tervszámítások eredményeinek koordinálását és ellenőrzését.

A másik előrelépés az volt, hogy az OT ez alkalommal nemcsak központilag, a különböző tudományos intézményekkel együttműködve dolgozta ki a szükségleti tervet, hanem ezzel párhuzamosan az egyes ágazatokért felelős minisztériumok és más főhatóságok, az alájuk tartozó fontosabb intézményekkel és a vállalatokkal együttműködve, önálló ágazati szükségleti terveket is készítettek. (...)

A fentiek természetesen nem jelentik és nem is jelenthetik azt, hogy a 15–20 éves távlatot átfogó tervszámítások pontosságához kétség nem férhet, és a tervszámítások folyamatos ellenőrzésére és korrekciójára ne lenne szükség. Az ilyen jellegű távlati tervszámítások elfogadható hibahatára a leggondosabb tervezés és ellenőrzés esetén is viszonylag nagy. Ezért a számszerű eredmények elsősorban az iskolarendszer fejlesztési irányának és mértékének meghatározásához adnak megbízható alapot. Az egyes szakmai csoportokra vonatkozó számszerű részeredményeket csak feltételesen – és folyamatos ellenőrzés mellett – célszerű operatív célokra felhasználni.

A következőkben bemutatjuk a tervezőmunka alapján az oktatással szembeni igényeket és az oktatás kibocsátásának legfontosabb összefoglaló adatait. (Azóta elkészült a 60-as évek elején született távlati szakmunkaerő-szükségleti tervek megvalósulásának első elemzése. Lásd Tímár János: Terv és valóság. Közgazdasági Szemle, 1982/6.)

| Képzettségi szint, szakmai csoport | A népgazdaság új munkaerő-szükséglete 1970–90 | Az oktatás várható kibocsátása 1970–1990 | Kibocsátás a szükséglet százalékában |
|---|---|---|---|
| | | ezer fő | % |
| *Egyetemi fokozat* | | | |
| *összesen* | 146 | 154 | 105 |
| mérnök | 58 | 65 | 111 |
| mezőgazdász | 10 | 15 | 150 |
| orvos | 21 | 25 | 120 |
| pedagógus | 18 | 19 | 107 |
| jogász | 16 | 11 | 69 |
| egyéb társadalomtud. | 23 | 19 | 84 |
| *Főiskolai fokozat* | | | |
| *összesen* | 166 | 197 | 122 |
| üzemmérnök | 71 | 90 | 127 |
| mezőgazdász | 7 | 15 | 211 |
| egészségügyi | 6 | 6 | 100 |
| pedagógus | 72 | 82 | 119 |
| jogi szakmák | 5 | 4 | 75 |
| *„Technikusi" (középiskolai) fokozat összesen* | 680 | 680 | 100 |
| *ebből műszaki* | | | |
| technikus | 210 | 247 | 117 |
| agrártechnikus | 27 | 38 | 139 |
| ápolónő stb. | 108 | 100 | 98 |
| ügyviteli szakmák | 224 | 163 | 81 |
| Nem fizikai szakmák együtt | 992 | 1031 | 104 |
| szakmunkás | 712 | 1077 | 152 |
| betanított munkás | 684 | 370 | 54 |
| segédmunkás | 104 | 13 | 13 |
| Fizikai dolgozók együtt | 1500 | 1460 | 97 |

(A táblázat az OT illetékes munkatársainak közreműködésével készült. Segítségüket ezúton is köszönöm.)

Ezek az összefoglaló adatok a következőkre mutatnak rá:

1. *Az egyetemi szintű képzés* volumene előreláthatóan megfelelően kielégíti a népgazdaság munkaerő-szükségletét. Az egyetemi képzés jelenlegi szakmai stuktúrájának fenntartása esetén azonban kisebb hiány lenne hosszabb távlatban is a jogi és egyéb társadalomtudományi képzettséget igénylő munkaerőkben, számottevő munkaerő-felesleg jelentkezhet az agrármérnökök, s kisebb létszámfelesleg az orvosok és okleveles mérnökök szakmai csoportjában.

2. *A főiskolai szintű felsőfokú oktatásban,* a jelenlegi beiskolázási előirányzatok esetén kisebb munkaerőhiány lehetséges az egészségügyi káderek körében, és esetleg a jogi-közigazgatási munkahelyek betöltésénél. Munkaerő-felesleg várható az agrár üzemmérnökök, és a műszaki üzemmérnökök csoportjában.

3. *A középfokú szakemberek* iránti népgazdasági igényt a szakközépiskolák jelenlegi beiskolázási előirányzatai nem elégítik ki teljesen. A szükséglet és fedezet számszerűen ugyan egyensúlyban van, de figyelembe kell venni, hogy az egyes középfokú szakmákban (például ápolónő) hosszabb távlatban is nagyobb mobilitási veszteségre kell számítani, más szakmákban pedig nem tekinthető hibának, ha a képzés a szorosan vett szükségletet meghaladja (például műszaki szakmák), mivel a mérlegszerűen mutatkozó kisebb munkaerő-felesleget a bonyolultabb szakmunkás munkakörök jól hasznosíthatják. Még a várható mobilitási veszteséget figyelembe véve is túlzott mértékű a mezőgazdasági szakközépiskolai képzés. Külön probléma, hogy a szakközépiskolai képzés eddig nem találta meg a továbbtanulás, a szakmunkásképzés és technikusképzés ellentmondásos céljainak összehangolását.

Az eddigieket együttvéve megállapítható, hogy az elmúlt másfél évtized alatt kifejlesztett *szakképzés előreláthatólag teljes egészében kielégíti* mennyiségileg a népgazdaság munkaerő-szükségletét a nem

fizikai munkakörökben, sőt az oktatás várható kibocsátása a népgazdaság teljes új munkaerő-szükségletét kissé meg is haladja.

Az egyes fokozatokon belül a szakmai csoportok szerinti szükséglet és kibocsátás több csoportban eltér egymástól, a szükségletek és a kibocsátás összehangolása nem jelent különösebb feladatot a gazdaság kiegyensúlyozott növekedése esetén.

A nem fizikai munkakörökben mutatkozó szükséglet és kibocsátás mai viszonylagos összhangja természetszerű következménye annak, hogy az új távlati szakmunkaerő-szükségleti számítások lényegében megerősítették a 60-as években készült és 1980-ig szóló szükségleti tervek helyességét; a közép- és felsőfokú oktatás fejlesztése (beiskolázás stb.) pedig már az 1960-as évek közepétől kezdve e tervek alapján folyt. Így a szakmai struktúrában mutatkozó mai eltérések is részben azoknál a szakmai csoportoknál mutatkoznak, amelyekben az oktatást irányító szervek különböző okok miatt eltértek a korábban megtervezett és elfogadott tervszámoktól.

A népgazdaság munkaerő-szükséglete és az oktatási rendszer struktúrája, illetve kibocsátása közötti *lényeges ellentmondás a fizikai munkaerő szükségletével* összefüggésben kerül a felszínre, ahogy ezt már a korábbi távlati tervszámítások jelezték és a gyakorlati tapasztalatok is mutatják.

A szakmunkásképzés már hosszú ideje *lényegesen több szakmunkást képez ki,* mint amennyi a népgazdaság új szükséglete lenne. Ennek ellenére – egyes kisebb és divatos szakmáktól eltekintve – a népgazdaságban mégis szakmunkáshiány mutatkozik, mivel a kiképzett szakmunkások jelentős része, több mint $^1/_5$-e nem szakmunkás munkakörben dolgozik, hanem betanított munkásként vagy segédmunkásként. Ez a nagy mobilitási veszteség – adott körülményeink között – *mindenekelőtt oktatási rendszerünk ellentmondásaiból ered.*

A 8 általános iskolát végzett, túlnyomórészt 14 éves

fiatalok, a jelenlegi társadalmi viszonyok között – és gazdaságunk mai struktúrájában – tovább akarnak tanulni, annál is inkább, mivel a gazdaság alig igényli az ilyen fiatal, nehéz fizikai munkára még kevéssé alkalmas, szakképzetlen munkaerőt. Ezért a társadalmi és gazdasági erők egyaránt az általános iskolát végzettek továbbtanulását erősítik.

A továbbtanulás egyik irányát, a középfokú oktatást, a hosszabb távra szóló beiskolázási tervek és a rendelkezésre álló oktatási kapacitások viszonylag szűk határok közé szorítják. A középfokú oktatás másik fő irányában, a szakmunkásképzésben ezek a korlátok nem ilyen meghatározók, és miután a beiskolázást itt lényegében rövid távú, operatív tervek szabályozzák, amely tervek a vállalatok pillanatnyi igényeit fejezik ki, a tervszámok formájában megjelenő beiskolázás, a munkapiacon mutatkozó munkaerőhiány következtében, *tartós, „túlképzésre"* vezet. Ez a „túlképzés" azonban a mai feltételek között megfelel az indokolt társadalmi igényeknek és a munkaerő-keresletnek.

Az oktatás ezzel olyan *hibás körfolyamat* részévé, illetve felerősítőjévé válik, amely egyfelől elkerülhetetlenné teszi, hogy a kiképzett szakmunkások jelentős része a megszerzett szakképzettségnél alacsonyabb munkát végezzen, másrészről szükségessé is teszi ezt, mivel az oktatási rendszerből kilépő, kevés számú szakképzetlen fiatal megközelítően sem elégíti ki a népgazdaság betanított munkás- és segédmunkás-szükségletét; ez a fedezetlen munkaerő-szükséglet az adott helyzetben nagyobbrészt csak szakmunkásokkal elégíthető ki.

Ez a circulus vitiosus tehát egyik oldalon fokozza a népgazdaság munkaerőhiányát az egyszerűbb fizikai munkák körében, a másik oldalon kikényszeríti, hogy a szakképzett fiatalok jelentős és növekvő része szakképzettség nélküli munkát végezzen.

Ezt az ellentmondást tárják fel a tervszámok nyelvén az előbbi táblázat adatai, amelyek szerint a szak-

munkásképzés jelenlegi előirányzatainak fenntartása esetén 1970–1990 között mintegy 1,1 millió új szakmunkást képeznénk ki, de ezek közül kb. 400 ezer fő „felesleges". Ugyanakkor a népgazdaság betanított munkás munkaköreiben több mint 300 ezer munkaerő hiányozna; a segédmunkás-szükséglet pedig csak kb. 10%-ra volna kielégíthető, illetve kb. 90 ezer fő lenne a munkaerőhiány.

A munkaerő-szükséglet és az oktatási rendszer kibocsátásának struktúrája között mutatkozó éles ellentmondást a gyakorlat oly módon oldja meg, hogy az egyszerű, de nehezebb fizikai munkahelyeken tartósan fennálló és egyre erősbödő munkaerőhiány elkerülhetetlenül eltéríti a kereseteket az elméletileg helyesnek vélt arányoktól és jól fizető munkahelyeket kínál azoknak a fiatal szakmunkásoknak, akik gyengébb szakképzettségük, illetve a kezdeti nehézségek miatt ezt a keresetet szakképzett munkával aligha kereshetik meg. A munkapiac sajátos mozgástörvényei tehát „helyreigazítják" a képzés strukturális zavarait, a statisztika pedig utólag jelzi, milyen jelentős anyagi és szellemi erőforrásokat pazarlunk el, amikor szakképzett munkaerők százezreit dolgoztatjuk a szakképzettséget nem igénylő munkahelyeken. Nyilvánvaló azonban, hogy ez nemcsak pazarlást jelent, hanem egyéni-családi, illetve társadalmi ellentmondást is, mert rontja a szakmunkás munkakörök szakmai-társadalmi presztízsét, és törést jelent a fiatalok életpályájában is, visszahatásában pedig csökkenti az iskolai nevelés hatékonyságát.

Az oktatási rendszer struktúrája és a társadalmi-gazdasági szükségletek ellentmondásaira már az 1960-as évek dokumentumai rámutattak. A probléma megoldása azonban egyelőre még késik, ami részben az ellentmondás jelentőségének fel nem ismeréséből ered, részben az az oka, hogy a helyzet javítása a meglevő oktatási rendszer strukturális módosítását igényli, amelynek megoldási módozatai körül sok a nézeteltérés. Megvalósításának előkészítését és meg-

kezdését azonban nemcsak az előbbiek indokolják, hanem az is, hogy az oktatási rendszer korszerűsítése hatékonyan elősegítheti az iskolázás demokratizmusának kiszélesítését, a társadalmi egyenlőtlenségek csökkentését, amit a KB oktatásról szóló határozata oly indokoltan helyezett az előtérbe.

A fizikai munka körét érintő ellentmondások nyilván nem oldhatók meg oly módon, hogy csökkentjük az általános iskolát végzett fiatalok továbbtanulási lehetőségét, mivel ez komoly és indokolt társadalmi ellenállást váltana ki. Nem vezethet megoldásra az sem, ha csökkentenénk a szakmunkásképzést, de növelnénk a középiskolai beiskolázást, hiszen ez esetben ugyanaz az ellentmondás most már a középiskolát végzettek elhelyezkedésénél jelentkezne úgy, ahogy ez az 1961. évi oktatási reform végrehajtásakor, az új gimnáziumok tömeges megalakítását követően azok visszafejlesztéséig, már a múltban is előfordult.

Vannak, akik azt hiszik, hogy e probléma megoldásához nincs szükség oktatási rendszerünk korszerűsítésére, hanem a termelési struktúra átalakításával, illetve a technikai fejlesztés meggyorsításával az ellentmondás feloldható, mivel ez jelentősen csökkentené a szakképzetlen fizikai munka iránti igényt. A szakember-szükséglet távlati tervszámításai azonban *már* magukba foglalják a technika reális, a gazdasági szükségletekkel és lehetőségekkel összhangban álló gyorsított fejlesztését is, és más hasonló gazdasági fejlettségű országokhoz képest eleve jóval magasabb iskolázottsági szintű munkaerőstruktúrát irányoznak elő. Nemcsak gazdaságilag, hanem általános társadalmi szempontból is racionálisan szükség van tehát oktatási rendszerünk strukturális korszerűsítésére, mivel ez egyebek között elősegíti a munkaerő-struktúra és a munkahelyi struktúra összehangolását.

A népgazdaság szakember-szükségletének figyelembevétele az oktatás távlati fejlesztésében pedig

– amint ezt már a bevezetőben megállapítottuk – nemcsak hogy nem mond ellent az oktatás alapvető fontosságú kulturális céljainak, hanem *kifejezetten elősegíti azok érvényesülését.* Nem véletlen ugyanis, hogy az oktatási rendszer korszerűsítése pedagógiai és kultúrpolitikai megfontolásokból már régóta felvetődött. Ha irreális volt is az 1961. évi oktatási reformnak az a konkrét fejlesztési célja, hogy a középiskolai oktatást általánosan bevezesse, kétségtelenül indokolt volt az akkori reformnak az a törekvése, hogy az általános iskolázás szintjét – az 1950-ben létrehozott oktatási rendszer továbbfejlesztése útján – magasabb szintre emelje. Ugyanezt a célt sürgeti – a reális határokig – hosszú ideje népgazdaságunk szakmunkaerő-szükséglete is.

## AZ OKTATÁS TÁVLATI FEJLESZTÉSÉNEK KONCEPCIÓJA

(...)
1972 előtt és azóta még inkább különböző szervek és szakértők számos javaslatot készítettek el oktatási rendszerünk korszerűsítésére. E dokumentumok megközelítési módja és a kifejtett álláspontok is sokfélék; a részleteket illetően gyakran igen eltérőek. A részletekben mutatkozó eltérések mellett szinte meglepő, hogy a leglényegesebb strukturális kérdésben a szakértők többsége arra az egybevágó következtetésre jutott, hogy *közoktatásunk jelenlegi rendszerét tovább kell fejleszteni,* mégpedig oly módon, *hogy az általános iskolázás időtartamát két irányban is meg kell hosszabbítani:*

– *„lefelé" az óvodai nevelést általánossá kell tenni* az ötéves életkort elérő gyermekek számára, és az óvodai nevelésben erősíteni kell annak iskolaelőkészítő jellegét;

– *„felfelé" meg kell hosszabbítani az általános iskolai oktatás időtartamát* a jelenlegi 8 évről 10 évre.

A 10 osztályos általános iskolai képzés így összhangba kerülne az 1961. évi oktatási törvénnyel is, amely a kötelező iskolázás időtartamának határát a 16. életévben állapította meg. Az általános képzésnek ez a meghosszabbítása maga után vonja a mai középfokú oktatás reformját. A nyolcosztályos általános iskola helyét vagy az egységes és általános tízosztályos iskola venné át, vagy a mai négyéves középiskolát kellene „kettévágni", egy a közös általános műveltségi törzsanyagot tartalmazó kétéves periódusra, amelynek lezárása után következhet a differenciált tartalmú és időtartamú, továbbtanulási és szakképzési célokat kielégítő további fokozat.

Az említett dokumentumok mindegyike ismerteti az oktatási rendszer fejlesztésének *más, alternatív lehetőségeit* is. Ezek közül az egyik alternatíva az, hogy az általános iskolázás időtartamát a jelenlegi 8 osztályról csak 9 osztályra emelnék fel. E dokumentumok szerint ez a változtatás majdnem ugyanolyan nagy feladatot jelentene, mint a 10 osztályos általános iskola létrehozása, de nem oldaná fel a társadalmi-gazdasági igények és az oktatás rendszere között fennálló ellentmondásokat, és nem jelentene hosszabb távra szóló, tartós megoldást. A szakértők általában nem javasolják ennek az alternatívának az elfogadását. A másik alternatíva a *12 osztályos általános iskolázás* bevezetése. Ennek elvont pedagógiai előnyei nyilvánvalóak, de sem a társadalmi szükségletektől való lényegesebb eltérés, sem a végrehajtás nehézségei és hatalmas anyagi-személyi feltételei miatt nem tartják időszerűnek a szakemberek e javaslat felvetését.

(...) Annak ellenére, hogy a közoktatás távlati fejlesztési koncepciójának leglényegesebb kérdésében, az oktatási rendszer struktúrájának módosításában a szakértők többségének véleménye lényegében megegyezik, *nézeteltérések* mutatkoznak abban, *mikor, milyen módon és milyen feltételekkel* térhetünk át a mai oktatási rendszerről a jövő társa-

dalmi-gazdasági követelményeinek is megfelelő új oktatási struktúrára. A nézeteltérések – kimondva vagy kimondatlanul – elválaszthatatlanul összefüggnek az 1961. évi oktatási reform végrehajtásának értékelésével. Ismeretes, hogy ez a reform a közoktatás teljes rendszerét, alapjában és minden részletében meg akarta változtatni, mégpedig igen rövid idő alatt és az egész országban egyszerre. A párt gyors közbelépése még idejekorán helyesbítette az ismert, irreális célokat. Az eredeti reformterv bukásának fő okát azonban igen sokan még ma sem a célok megalapozatlanságában és a végrehajtás helytelen módjában, hanem csupán abban látják, hogy a végrehajtáshoz szükséges anyagi feltételeket az illetékes szervek nem bocsátották az oktatás rendelkezésére; *csak ezért* voltak a célok irreálisak: *csak emiatt* volt a végrehajtás elhamarkodott.

A Központi Bizottság vizsgálatai alapján eléggé nyilvánvaló, hogy a hiba az eredeti fejlesztési célok (5+1 gimnázium, a szakmunkásképzés középiskolai, a technikusképzés felsőfokú szintre emelése; az általános középiskolai oktatás bevezetése) irrealitása volt, és hibás volt az a törekvés is, hogy ezt a mélyreható strukturális reformot központi utasításra, az egész országban egyszerre és igen rövid idő alatt akarták végrehajtani.

A múlt reformjának megítélése körül ma is élő, lényegbeli nézeteltérések sajátos módon tükröződnek az oktatás távlati fejlesztési koncepciója körül évek óta húzódó és meglehetősen terméketlen vitákban. Az egyik álláspont szerint az új oktatási rendszerre csak akkor lehet áttérni, *ha ezt megelőzően* rendelkezésre bocsátják az áttéréshez szükséges összes erőforrásokat. Ennek alapján *előre létre kell hozni* az új oktatási rendszernek megfelelő új iskolaépületeket, és ki kell képezni a szükséges új típusú pedagógusokat. Az anyagi és személyi feltételek kialakítását követően a reformot az egész országban egyszerre és viszonylag rövid idő alatt végre lehet

és végre kell hajtani. Ebből következően e fejlesztési koncepció képviselői – elsősorban az anyagi erőforrásoktól függően – az 1990-ig terjedő időszakot az „előkészítés" szakaszának szánják, és csak az ezredfordulóhoz közeledve kívánnak áttérni az új, korszerűbb iskolarendszerre. A másik felfogás képviselői a szocialista országok általános gyakorlatára és tapasztalatára támaszkodva azt állítják, hogy az oktatási rendszer strukturális reformja bármilyen nagy anyagi erőforrásokkal sem hajtható végre egyszerre és rövid idő alatt. A reform végrehajtása csak *fokozatosan és hosszú idő alatt* történhet. A fokozatos átmenet módozatait – és időtartamát – jelentős részben valóban a rendelkezésre álló anyagi és személyi erőforrások határozzák meg, de ezek az erőforrások nem feltételei a fejlesztési célok és az azokhoz vezető utak meghatározásának.

Még kevésbé látszik reálisnak az az elképzelés, amely 15–20 éven keresztül egy még nem létező oktatási struktúrának megfelelően kívánja a pedagógusokat is képezni. A Szovjetunió, az NDK és más országok tapasztalatai szerint megfelelő fokozatossággal és átmeneti megoldásokkal, a meglevő létesítmények jó része korszerűbb célokra is felhasználható, továbbá egy új iskolarendszerre való áttéréshez mindig csak a meglevő pedagógusállomány továbbképzése jelentheti a fő alapot. Ha világos a fejlesztési cél, továbbá, ha összehangolt munka folyik a cél megvalósításának útjára és módozataira vonatkozóan, akkor megvan a lehetőség arra is, hogy a folyamatos fejlesztés és korszerűsítés ne csak a még működő régi struktúra igényeinek feleljen meg, hanem mind a telepítés helyét, mind az építmények jellegét illetően megfeleljen a távolabbi jövő követelményeinek is. Az ilyen perspektivikus és koncepciózus fejlesztéspolitika nagy mozgósító erőt jelent, és széles körű támogatásra találhat az oktatásigazgatás szűkebb körein kívül is.

Az előbbiekhez képest kisebb jelentőségű az

a véleménykülönbség, ami az oktatásfejlesztési koncepció kidolgozásában a tudományos kutatás betöltendő szerepének megítélésében mutatkozik. Azok, akik 15–20 évi előkészítő munkát igényelnek az új oktatási rendszerre való áttérés megkezdéséig, azzal is indokolják ezt az álláspontot, hogy az 1961-es reform hibáit csak akkor lehet elkerülni, ha széles körű tudományos kutatás tisztázza az új oktatási rendszer alternatív lehetőségeit és azok minden részletének a kidolgozását, sőt a javaslatba hozható új iskolatípusokat a gyakorlatban is ki kell kísérletezni és e kísérletek eredményeit ki kell értékelni.

A másik felfogás szerint a közoktatás rendszerét érintő tudományos kutatás Magyarországon – és a többi szocialista, sőt más országokban is – hosszú ideje folyik. E téren igen nagy hazai és nemzetközi felhalmozott tudás és ismeret áll rendelkezésre. Nem arról van tehát szó, hogy teljesen új tudományos kutatásokat kellene elkezdeni, amelyek befejezésére hosszú évekre volna szükség.

Alapos megfontolást igényel a „kísérletek" értelmezése is. Ha ugyanis valaki az új iskolarendszer alternatív iskolatípusait kísérleti iskolákban, gyakorlatilag akarná kipróbálni, és csak ezek eredményei alapján történne a döntés előkészítése, úgy az ilyen longitudinális kutatások olyan hosszú időt vennének igénybe, amelyek befejezéséig a kutatás kezdetén feltételezett új iskolarendszer is elavulna már.

A tudományos kutatásnak rendkívül fontos szerepe lenne az oktatáspolitika megalapozásában. Ehhez azonban világosan meg kell határozni a tudományos kutatás feladatait, és meg kellene különböztetni a döntést előkészítő fázishoz szükséges tudományos ismereteket, az elhatározott fejlesztési cél megvalósításához tartozó és az oktatási folyamattal összefüggő folyamatos pedagógiai kísérleti kutatómunkától.

A Központi Bizottság 1972. júniusi határozata óta több mint három és fél év telt el. Ezalatt – úgy tűnik –

kialakult vagy legalábbis kialakulóban van a vélemények és nézetek egysége a köznevelés távlati fejlesztésének fő irányáról. Alig közeledtek azonban egymáshoz a régóta fennálló ellentétes vélemények a fejlesztés módjáról és időszerűségéről, és így nincs kellő előrehaladás a távlati koncepciót megalapozó részletes fejlesztési-tervezési munkában sem. Ennek ma egyik fő feltétele az előzőekben vázolt véleménykülönbségek tisztázása, a fő fejlesztési irányok tekintetében az elvi állásfoglalás és ezek alapján az oktatást irányító szakemberek, a tudományos kutatók és a gyakorló pedagógusok elméleti és cselekvési egységének kialakítása. Ez a feltétele annak a *közös munkának,* amely *valóban* elvezet a köznevelés távlati fejlesztési koncepciójának részletes kidolgozásához, és a már folyó korszerűsítési munkákkal összekapcsolódó fokozatos megvalósítás megkezdéséhez. Mégpedig nem 1990 után vagy az ezredforduló táján – hanem a végrehajtás tervszerű előkészítéséhez szükséges rövid néhány év múlva.

*Valóság, 1976/1.*

BEREND T. IVÁN

# MAI GAZDASÁGPOLITIKÁNK TÖRTÉNELMI ÖSSZEFÜGGÉSBEN

*(Részletek)*

## A RUGALMAS REAGÁLÁSI KÉPESSÉG ALAPFELTÉTELEI

A gazdasági rugalmasság nem egyszerűen felismerés kérdése, nem attól függ csupán, hogy a gazdaságpolitika hogyan *akar* reagálni. A rugalmas alkalmazkodásnak belső feltételei vannak, s ezek a meghatározottságok behatárolják a reagálás lehetőségeit. Ebben az összefüggésben nyilvánvalóan nagy szerepe van a tervezési–irányítási–szabályozási rendszernek, ill. ennek révén a rugalmas *vállalkozói* reagálás lehetőségének, ösztönzésének. Erre a – fő összefüggését tekintve alaposan kimunkált – kérdésre azonban jelen keretek között nem térek ki.

A rugalmas reagálás másik meghatározó feltétele kétségkívül a belső szerkezet fejlettsége, azon belül is a háttérágazat, az infrastruktúra fejlettségi szintje. Minél fejlettebb a háttérágazat, annál nagyobb az egész gazdaság rugalmassága és fordítva. Az építkezési tevékenység elmaradottsága, a közművesítés alacsony foka, a raktározási és szállítási rendszer hiányai, a hírközlés gyengélkedése eleve lassítanak, sőt esetenként lehetetlenné tesznek minden termelésátcsoportosítást, az új technikai törekvések megvalósítását. A szolgáltatások elmaradottsága, a mindenre jellemző várakozások, a rossz egészségügyi ellátás, a gyermekgondozás intézményes feltételeinek megoldatlansága, a meg nem felelő iskolarendszer s általában a fogyasztási infrastruktúra elégtelenségé-

ből felhalmozódó megoldatlanságoknak a termelékenységre, hatékonyságra, munkamorálra is visszaható következményei végül is közönyös, kellően fel nem készült, alkalmatlan munkaerőt „eredményeznek"; meghatározzák a különböző vezetési-irányítási szintek színvonalát. Mindez együttvéve nehézkesen mozgó és reagáló gazdaságban ölt testet. A háttérágazat tehát, mind az ún. termelési, mind pedig a legszélesebb értelemben vett fogyasztási, szolgáltatási infrastruktúra kellő fejlettsége tehát a gazdasági rugalmasság létfeltétele!

A gazdasági flexibilitás biztosítása azonban korántsem csak a vállalkozói rugalmasságon és a háttérágazat fejlettségén múlik. Már az infrastruktúra összefüggése is elvezetett az emberi tényezőkhöz. Amint a gazdaságtörténeti elemzés mélyebb és mélyebb rétegeihez érkezünk, úgy válik mindinkább nyilvánvalóvá, hogy a gazdaság növekedése, mozgástörvényei egyre kevésbé magyarázhatók meg kizárólag gazdasági tényezőkből. A gazdasági rugalmasság képessége vagy annak hiánya – sem vezethető vissza tisztán gazdasági okokra.

Napjaink közgazdasági gondolkodása, felocsúdva a növekedési elméletek ökonomizmusából – a kiváló Polányi Károly terminológiáját használva: a gazdaság „formális" értelmezéséből, amiben a gazdaság mozgása tisztán gazdasági aktusok láncolataként tűnt fel – egyre inkább újra felfedezi a gazdaság „szubsztantív" jelentését, ami a gazdaságot az ember és természet közötti kölcsönhatás intézményesített folyamataként szemléli. De bármennyire is erősödni látszik az Arisztotelésznél embrionálisan felbukkanó, Marxnál pedig részletesen kibontott gazdaságszemlélet, ami az emberi közösségre vonatkozó általános tétel részeként megjelöli a gazdaság helyét a társadalomban, napjainkban sajnos még általában érvényes – s kevés kivétellel reánk is vonatkozik – G. Myrdal kritikája, amely szerint: „A közgazdászok, amikor ismertetik elgondolásaikat ... hangsúlyozzák,

hogy végső fokon a fejlődés »emberi probléma« ... S mikor ezzel eleget tettek annak a követelménynek, hogy szertartásosan meghajoljanak az előtt, amit napjainkban általában »nem gazdasági« tényezőnek neveznek, rendszerint úgy folytatják, mintha ez a tényező nem is létezne."

Pedig a gazdaság rugalmassága, az új körülményekhez és lehetőségekhez való gyors alkalmazkodás – a történelmi vizsgálatok tanúsága alapján – döntően éppen az „emberi tényezőn" múlik. Egyik előfeltétele a társadalom megfelelő *mobilitása,* ami önmagában is szerteágazó összefüggésrendszer. Társadalom- és településszerkezeti összefüggéseiről, osztályhátteréről most aligha szólhatok. Hadd említsem azonban szerves kapcsolatát az oktatás és a szakmai képzés rendjével. A rugalmas gazdasági reagálás, a gyors ágazati és termékszerkezet-váltási képesség egyik meghatározó feltétele a kor színvonalán mért magas, általános képzettségi és kulturális színvonal, ami megalapozza a szakmai szerkezet rugalmas változásainak lehetőségét. (A skandináv országok XIX. századi rendkívüli rugalmasságának egyik fő tényezője az *oktatási rendszerük* különleges fejlettsége volt, ami közel egy évszázaddal előzte meg a fejlett nyugat-európai országok oktatási eredményeit is. Ugyanez mondható el Japánról is, melynek oktatási rendszere, a gazdaság viszonylagos elmaradottsága ellenére – akár az 1860-as években, akár a századfordulón vagy a jelenben – mindig a világon gazdaságilag éppen legfejlettebb országok szintjén állt. Enélkül nyilván aligha lenne érthető a japán gazdaság rugalmassági foka s különleges „követőképessége".)

## OKTATÁSPOLITIKÁNK – A HOSSZÚ TÁVÚ GAZDASÁGPOLITIKA KULCSKÉRDÉSE

Ha a gazdasági rugalmasság ennyire összefügg az oktatás szintjével, akkor fel kell tenni a kérdést: hogy vajon képzési, oktatási rendszerünk megfelelő feltételeket biztosít-e rugalmasságunkhoz. A felszabadulás idején oktatásügyünk közismerten elmaradott volt. Az Eötvös-féle tömegoktatási keretek kiválóak voltak, és módot adhattak volna a gyors előrehaladásra, de e keretek nem voltak kitöltve, s a XX. század első felének oktatásügyében végbement minőségi előrehaladást pedig végképp nem tudtuk követni. A szocialista átalakulás három évtizedében sem csupán az volt a feladat, hogy pótoljuk a korábbi lemaradást. Egyidejűleg követnünk kellett a modern gazdaság új igényeiből következő újabb korszakos oktatásminőségi változásokat is, melyeket a II. világháború után a magas gazdasági fejlettségű országokban kifejezett a középfokú oktatás úgyszólván általánossá válása, valamint a felsőfokú oktatás tömegesedése. E nemzetközi tendenciák csakis olyan közegben és rendben voltak követhetők, melyben oktatásunk a szocialista átalakulás alapvető preferenciáit – s ezek között is elsősorban a szocialista egyenlőségi elv érvényesítését szolgálja. A felszabadulást követő első évektől hatalmas lendülettel, úgyszólván egyidejűleg indult meg a sokféle tennivaló megvalósítása. Az Eötvös-féle iskolatörvényhez fogható új rendelkezések láttak napvilágot, melyek a közel évszázados kereteket is átalakították. A kötelező népoktatás kereteit az iskolaköteles korú fiatalság tulajdonképpen csak ezekben az évtizedekben tudta valóban kihasználni, kitölteni. Ezzel nemcsak eleget tettünk az ipari forradalom korszaka mindaddig nem teljesített képzési követelményeinek – a század eleji nyugat-európai szintre, két százalék alá szorítva az analfabetizmust –, de napjainkra a kereső lakosság $^2/_3$-a 8 osztályos vagy ennél

magasabb végzettséggel rendelkezik. Megindult tehát a középfokú oktatás tömegesedése is. A korábbi – elmaradott szerkezetet tükröző, ha úgy tetszik, XIX. századi „elit"-képzés jellegű – 10 százalékra rúgó középiskolai képzés helyett 1960-ra már a megfelelő korosztályok $^1/_3$-a tanult középfokon, s ezeknek 70 százaléka gimnáziumokban, a hagyományos, általánosan képző iskolatípusban. E folyamat csúcspontján az 1961. évi iskolai reform nemcsak 16 évre emelte az iskolai korhatárt, de deklarálta a kötelező középiskolai képzés viszonylag rövid időn belüli bevezetését is. Napjainkban az 1940. évi 20 százalékkal szemben a 15–19 éves korosztály mintegy fele középiskolában vagy más formában tovább tanul, s az általános iskola után a korosztály kb. 95 százaléka jelentkezik valamilyen középfokú oktatási intézménybe, ideértve a szakmunkásképzőket is. Ez már a XX. század képzési igényeihez való felzárkózás tendenciáira utal. Ha figyelembe vesszük, hogy mindezek mellett a felsőfokú képzés is rohamosan kiterjedt, sőt a legnagyobb mennyiségi és szerkezeti változás éppen e területen következett be, akkor azt is hozzátehetjük, hogy századunk második felének legkorszerűbb képzési követelményei is jócskán kezdenek érvényre jutni oktatásunkban. A *korábbi* lemaradások behozása és a jelen új tendenciáinak követése irányában történt korszakos oktatási előretörés azonban korántsem teljesen következetes. A legfejlettebb oktatási igényektől eltérően az elmúlt másfél évtizedben nem folytatódott a középfokú képzés általánossá válásának folyamata, sőt visszaesés következett be. Míg 1960-ban a 15–19 éves korosztály $^1/_3$-a, napjainkban már alig több mint $^1/_5$-e tanul gimnáziumokban. A középiskolákban tovább tanulók között az általánosan képző, vagyis a fő célként a magasabb általános képzettségi, műveltségi alapok egységes emelésére hivatott iskolatípusban tanulók aránya 70 százalékról 40–50 százalék közé süllyedt, s túlsúlyra jutott a szakma-orientált szakközépiskola,

ami legújabban kezd szakmunkásképző jelleget ölteni. Ha hozzászámítjuk a továbbtanuló korosztályok több mint $^1/_4$-ét felölelő szakmunkásképzést, akkor világossá válik: a továbbtanuló 15–19 évesek $^3/_4$-e valamilyen formában szakmát tanul, amihez az általános képzésnek csak bizonyos elemei kapcsolódhatnak.

(...) A tudományos és technikai-gazdasági fejlődés által előidézett oktatáspolitika válasza – kissé leegyszerűsítve – úgy határozható meg, hogy a régi keretekbe mind több és több ismeretet, tudást igyekezett belezsúfolni. Ezt nemcsak a tantárgyak, tanórák, vizsgák számának állandó növekedése kísérte, hanem az is, hogy a mind nagyobb ismeretanyagot – mivel a keretek természetesen még így is szűknek bizonyultak – egyre szűkebb területen lehetett csak közvetíteni, ami a képzés specializálása irányába hatott. Az általánosan képző iskolai szakasz ezért is szűkült a konkrét szakmai ismeretek javára, s a felsőfokú oktatás is egyre erősebben specializált, szakosított és megnyújtott formákban fejlődött tovább. Ez a tendencia határozta meg közép- és felsőfokú oktatásunk tartalmát és szervezetét is. A hetvenes évek úttörő új felismerése, hogy szakítást hirdet – a növekvő ismeretanyag elsajátítása és a tudásszint emelése érdekében – a reménytelen és rossz irányú versenyfutással a több és több (tehát speciálisabb és szűkebb) ismeretért. Ehelyett az általános alapozás megerősítésében, a megújuló, gyorsan bővülő ismeretekkel lépést tartó önálló továbbfejlődés, a rugalmas továbbképzési formák, az önfejlesztő tanulási készség kialakításában jelöli meg az oktatáspolitikai választ a kor kihívására.

E felismerések megvalósításának útja azonban még nem tekinthető nyitottnak. Sőt, mintha a középfokú oktatás tartalmi-szervezeti változási folyamatai – minden különösebb reform nélkül, a mindennapok operatív oktatásigazgatási intézkedései révén – változatlanul a korábbi felismerési szint megrögzött-

ségei szerint, vagyis részben kívánatossal éppen ellentétes irányban haladnának!

E ponton – kiemelkedve az oktatási folyamatokból – összekötő *kapcsolódást* kell keresni oktatás és gazdaság, s ha úgy tetszik, *oktatáspolitika és gazdaságpolitika között.* Megkockáztatom a megállapítást, hogy a kapcsolódási pontok jórészt gazdaságpolitikai gyakorlatunkban sem lelhetők még fel (hiszen a hosszú távú munkaerő- és szakembertervek elkészítését még akkor sem lehetne így értelmezni, ha az oktatáspolitikában következetesen érvényesülnének a konzekvenciái). Ez érthető, ha hozzátesszük: a tudományos felismerés jórészt hiányzik még. Nem egyszerűen arról van ugyanis szó, hogy a tudomány és oktatás fejlődésének belső törvényszerűségei bizonyos új oktatáspolitikai felismerésekre vezetnek – esetünkben az általánosan képző oktatási szakasz és formák elsődleges szerepét állítják előtérbe a tudomány- és technikafejlődés követésének lehetőségeként –, hanem arról *is,* hogy ez a képzési feladat korunkban a gazdasági rugalmasság elérésének egyik *alapvető* feltételévé vált. Az általános képzettségi alapozás továbbfejlődésének elmaradása konzerválja mobilitási gyengeségeinket, a szakmára orientált képzési formák előtérbe helyezése a szakmaszerkezet merevítése irányában hat. A következő évtizedek alapvető gazdaságpolitikai követelményéhez, a világgazdasági változásokra való rugalmas reagálási képességhez – amely összefonódik a magasabb fejlettségi szint változtatási-átalakulási igényével, a gyors termék- és ágazati átállások esetleg egész szükséges láncolatához a legfőbb alap, amit le kell raknunk: a szükséges szakmastruktúra-váltások, rugalmas átállások, a mindig magasabb szakmai–technikai–tudományos igények jegyében történő át- és továbbképzések általános megalapozása a jelenben.

Más szavakkal: *az oktatáspolitika jelen gazdaságpolitikánk egyik kulcskérdésévé válik.* Ennek fel-

ismerése viszont elvezet annak szükségességéhez, hogy ebben a vonatkozásban újragondoljuk a megszokott kérdésfelvetéseket, a rájuk adott válaszokat, egész hagyományos értékrendünket. Ha történelmi utunk *elmúlt évtizedeiben* az iparosítási áttörésnek kellett – közvetlenül vagy közvetve – alárendelni társadalmi-gazdasági fejlődésünk széles területeit, s ezen belül képzési-oktatási fejlesztésünk szocialista céljai is e meghatározottságok között érvényesülhettek, ha e korlátok anyagi ellátottságát is erőteljesen meghatározták, úgy ez most már felülvizsgálatra szorul. Némi túlzással úgy is fogalmazhatunk, hogy eddigi gazdasági értékrendünkben – nagyjából szükségszerűen – a gazdaságfejlődéstől függött a képzés fejlesztése, addig új, jövőbe tekintő értékrendünkben gazdaság és képzés kölcsönös meghatározottságában megfordulhat a helyzet: a képzés fejlesztése határozhatja meg a gazdaságfejlődést. A messze vezető összefüggések jelzésének igényével hadd utaljak az értékrend-korrekció bérpolitikai összefüggéseire is.

*Öt előadás gazdaságról és oktatásról.*
*Gyorsuló idő. Magvető 1978.*

CSOMA GYULA

# KÉRDŐJELEK A MUNKÁSOK ÉS PARASZTOK ISKOLAI TOVÁBBTANULÁSA ELŐTT

*(Rövidítve)*

(...)

Nem hisszük, hogy a tanulás egyetlen útját kiválasztva s ennek szimptómáit figyelve egyetemes érvényű jelzéseket adhatnánk a kiművelt emberfők mennyiségéről. Mégis elgondolkoztató, hogy az *utóbbi nyolc évben nagymértékben és gyors ütemben csökkent a dolgozók általános iskoláiban a létszám* (a csökkenés évenként húsz-harmincezres különbségekben jelentkezett az előző tanévhez képest), azután – a hatvanas évek közepéhez viszonyítva nagyon alacsony szinten – *viszonylag állandó létszámok alakultak ki. Az idén megindult a lassú létszámemelkedés,* de az iskolai tanulás forradalmi korszakához képest ez a növekedés elenyésző. A dolgozók középiskoláiban a csökkenés üteme és mértéke egyenletesebb és valamivel kisebb volt, a létszámok viszonylag gyorsan stabilizálódtak. A hetvenes évek végén újra létszámcsökkenési tendencia alakult ki.

Ne feledjük, hogy a *dolgozók iskolái minden fokozaton jellegzetesen a munkások és a parasztok iskolái.* S mivel olyan tanulási lehetőséget nyújtanak, amely államilag érvényes bizonyítványhoz vezet, társadalmilag elismert kvalifikációt jelent – szóval a dolgozók iskolái igazolják és elismertté teszik a megszerzett tudást –, nemcsak műveltséget adnak, hanem valamilyen pozíciót is a társadalom formális és informális értékrendjében, a mobilitás egyik csatornájaként is működnek. Ez pedig azt jelenti, hogy

az iránt uk megnyilvánuló tanulási kedv elég *lényeges eleme művelődési állapotainknak.* Sőt esetleg messzebbre is lehet következtetni a tanulási kedv alakulásából, betekinthetünk a művelődés mögé, kitapinthatunk mélyebben lejátszódó társadalmi folyamatokat, és nemcsak a társadalom műveltségi színvonalának prognózisát készíthetjük el, hanem más folyamatok előrejelzéséhez is nélkülözhetetlen adatokat nyerhetünk. A tanulási kedvet elég érzékeny szeizmográfként kezelhetjük. (...)

Közismert tény, hogy a rendes korúak általános iskolája – bár erőteljesen csökkenő tendenciával – ma még újratermeli a csonkán iskolázottak rétegét. Az adatok elemzése megmutatja, hogy azoknak a létszáma, akik a tankötelezettség határain belül nem fejezték be az általános iskolát, hosszabb idő óta mindig magasabb, mint azoké, akik a dolgozók iskolájában, a tankötelezettség határain túl a nyolcadik osztályt befejezték, 1966–67 óta pedig magasabb a dolgozók általános iskolájába beiratkozó dolgozó fiatalok és felnőttek számánál is. *Iskoláztatási mérlegünk* azóta *passzív.* Igaz, hogy a passzív mérleg napjainkban talán aktívvá fordul, de nem a dolgozók általános iskolai létszámának megnövekedésével, hanem a rendes korúak általános iskoláiban végbemenő pozitív változások hatására. Ezzel azonban még semmi sem változott meg azoknak az életében, akik e fordulat előtt hagyták el az általános iskolát – a végzettség megszerzése nélkül. Pedig az általános iskolai végzettség ma már a magyar társadalomban a megkívánt műveltségi átlagszínvonalat jelenti. (...)

Eötvös József népoktatási törvénye 1868-ban megelőzte Ausztriáét, Poroszországét, Angliáét, Franciaországét is, és a korszerű polgári művelődéspolitika szinte minden lehetőségét magában hordta. Mégis olyan társadalmat örököltünk, amelyben az aktív keresők több mint 80 százaléka nem rendelkezett nyolcosztályos (illetve ennek megfelelő, pél-

dául polgári iskolai, négy gimnáziumi) képzettséggel. *1945-től napjainkig nagyon sokat „ledolgoztunk"* ebből a nyolcvan százalékból. 1970-ben már csaknem 43 százalék volt a nyolc osztályt végzettek aránya. A középiskolát végzettek aránya az aktív keresők között 2,2 százalékról 13,8 százalékra (!) nőtt. A fejlődésben része volt a dolgozók iskoláinak is... És ezzel betelt a mérték? Lehet, hogy ennél több már nem fér bele a társadalomba?

Akad néhány kézenfekvő magyarázat, amely aztán újabb kérdőjeleket teremt.

Társadalmunk nagy, forradalmi átrétegződése befejeződött. A történelmi szociológia dolga pontosan megállapítani, hogy a felszabadulás után mikor indult meg, s mikor futottak le utolsó hullámai. A szükségszerű történelmi folyamat szükségszerű befejezése *nyilvánvalóan jelentősen módosította az iskolai tanulás társadalmi szerepét,* és megváltoztatta a dolgozók iskoláinak a funkcióit. De vége lenne mindenfajta társadalmi mozgásnak? Vagy a munka melletti tanulás iskolai csatornáinak áteresztő képességét kell természetszerűen csökkenteni, mert a mobilitás más csatornái váltak fontosabbá? Vagy azok a munkás és paraszt rétegek, amelyekre számot tarthatunk, nem kívánnak mobilizálódni, vagy nem ezen az úton kívánnak? Vagy nem vezet igazi út a munka melletti tanulás iskolai csatornáin keresztül – sem újabb társadalmi pozícióhoz, sem társadalmi presztízshez? Vagy – egyszerűen – tartós optikai csalódásban szenvedünk: még mindig a forradalmi átrétegződés hallatlan ütemének bűvöletében élünk és nem tekintjük természetesnek a folyamat lassúbbodását?...

Vannak, akik túlképzésről beszélnek. Talán nem abban az értelemben, hogy máris túl sok a művelt ember Magyarországon, legalábbis több annál, mint amennyire a gazdasági életnek szüksége lenne, hanem inkább abban az értelemben, hogy túl sok a kvalifikált szakember, pontosabban: a felhasználás

lehetséges színvonalánál kvalifikáltabb szakember. Művelt emberekre szükség van, más társadalmi, emberi szempontok is vannak a gazdaságiakon kívül, miért ne lehetne alaposan művelt az anyagmozgató és a szalagmunkás is, csak kvalifikáció, végzettség ne társuljon hozzá! És felsorolják a túlképzés közgazdasági és társadalmi veszélyeit, köztük a túlképzés költségeit, amelyek ily módon nem térülnek meg... Bizonyos, hogy gazdasági fejlődésünk nem támaszt egyértelmű igényeket a tanulással szemben. Ezzel szembe kell néznünk. De úgy kell szemlélnünk a problémákat, hogy valamiképpen elkerüljük a szélsőségeket. Ez pedig minden bizonnyal annak elismerését jelenti, hogy vannak termelési ágak, iparágak, üzemek vagy gazdaságok és vannak munkakörök, ahol *már ma és az intenzív gazdasági fejlesztés holnapjában még inkább a fejlődés gátjává vált, illetve egyre inkább azzá válik a képzetlenség.* Az intenzív fejlesztés aligha megvalósítható a dolgozó tömegek általános művelése-képzése nélkül, amelyet a szakmai képzés és továbbképzés követ.

A gazdasági vezetők bizonyára hamarosan felismerik ezeken a helyeken, hogy más, gyorsabban megtérülő befektetések mellett vagy helyettük, szükség van erre a nagyobb távon megtérülő befektetésre. De vannak termelési ágak, iparágak, üzemek vagy gazdaságok és vannak munkakörök, ahol nagy számban maradtak fent, illetve az intenzív gazdasági fejlesztés egy hosszú periódusában kialakulnak és elterjednek olyan munkafolyamatok, amelyek nem kívánnak alapműveltséget és különösebb szakműveltséget. A gazdasági érdek egyenesen a képzés ellen szól. Részint az alacsony technikai színvonalon, részint – s a jövőben leginkább – a magas színvonalon működő folyamatok esetében, illetve e folyamatok egyes fázisaiban, munkaköreiben maradt fent, alakul ki vagy fog kialakulni ilyen helyzet. Tehát a szegényes technikával dolgozó anyagmozgatótól az automatizálás következtében bizonyos részműve-

letek elvégzésére korlátozódó munkakörökig – például a szalagmunkáig – nagy és növekvő munkásréteget kell itt számításba venni. Hogyan oldjuk fel művelődéspolitikánkban ezt az ellentmondást? Miképpen oldjuk meg azoknak a rétegeknek művelődését, akik számára a gazdasági szükségesség ezt nem írja elő?

*Ne csináljunk a tanulásból pusztán gazdasági kérdést!* Ha a tömegek tanulására fordított nemzeti jövedelem nem térül meg a termelésben, megtérül másutt: *a szocialista demokrácia kifejlődésében, az emberek közérzetében, a munkásosztály vezetőképességének fokozódásában* stb. Ez azonban az igazságnak egyik fele csupán. Az igazság másik fele arról szól, hogy a tanulási kedv kifejlődésében nélkülözhetetlen szerepe van *a gazdasági érdekeknek.* Minden erre vonatkozó vizsgálat azt bizonyítja, hogy egy sor más motivációs feltétel mellett a dolgozó embert elsősorban egzisztenciális és presztízs-motívumok késztetik a rendszeres tanulás vállalására. A mobilizációs lehetőség vagy cél, az életfeltételek javulása, a munka által az egyénnel szemben támasztott követelmények – mind-mind nagyon fontosak a tanulási kedv kifejlődése szempontjából. Ha például az általános képzettség (illetve ennek növelése) a szakmai előrehaladásnak vagy a munkakör megtartásának vagy a magasabb bérezésnek előfeltételévé válik – mert szükségszerűen megelőzi ezek még közvetlenebb előfeltételét: a szakmai képzést vagy átképzést –, *akkor kialakulnak azok a motívumok, amelyek a dolgozó embert tanulásra serkentik.* Ha a művelődés, a műveltség, a végzettség társadalmi tekintélyt kölcsönöz és erkölcsi elismerést arat, vagy ott szerepel a környezet igényei között, akkor ismét kiépül a szükséges motivációs bázis. Nincs ebben semmi különös. Egyebek között gondoljunk arra, hogy munka mellett rendszeresen, hosszabb időn át tanulni nem könnyű dolog (...) Kiderült, hogy az egzisztenciális érdekek indításán kívül

az *egyén közvetlen családi, baráti és munkahelyi környezetének van jelentős szerepe a tanulási indítékok kifejlődésében vagy elsorvadásában.* (...)

Gondjaink egy másik csoportját az *iskolai felnőttoktatás* intézményhálózata képezi kiépült rendszerével, működésének adott minőségével és azzal a kötelezettséggel, hogy felkeltse maga iránt az iskolai tanulás tartalékát képező rétegek érdeklődését. Mint az előbbiekből kiderült, az iskolai felnőttoktatás ezen a téren *nem mindenható.* Az eszközök zöme a társadalom kezében van, az iskola – s ez így természetes – alig tarthat magánál valamit. (...)

*Az iskolai felnőttoktatás három úton próbálkozik.* Korszerűsíti tananyagát, vagyis közelebb viszi a dolgozó emberek feltételezett és differenciált érdeklődéséhez, úgy építi fel, hogy megtanulása minél eredményesebb és könnyebb legyen. Ennek a látszólagos paradoxonnak a feloldása a cél a tanítási-tanulási módszerek fejlesztésekor is: *színvonalasabbá* tenni s *ugyanakkor megkönnyíteni* a dolgozó emberek tanulását. A harmadik út a dolgozó emberek élet- és munkakörülményeihez, tanulási tapasztalataikhoz és igényeikhez minél jobban alkalmazkodó, tehát *differenciált rendszer* kiépítésének útja. Az a cél, hogy mindenki megtalálja a maga számára legmegfelelőbb, legkedvesebb tanulási formát, amely igényeinek és az általa vállalt tanulási módnak, valamint tanulási képességeinek megfelelően, hosszabb vagy rövidebb időt enged ugyanannak a műveltségi anyagnak az elsajátítására, több vagy kevesebb tanári segítséget nyújt, s a tanulási programokat úgy szervezi meg, hogy a tanulási feladatok minél jobban idomuljanak a munka mellett tanuló emberek időbeosztásához. (...)

Marx és Engels *A szent család*ban ír arról, hogy a szellem minden haladása eddig az emberiség tömege ellen irányuló haladás volt, amely a tömegeket egyre embertelenebb helyzetbe taszította. A tömegek „gyakorlati mozgalma" a tudás megszerzéséért tör-

ténelmi igazságtétel és egyben az emberiség továbbfejlődésének záloga. Lehet, hogy ez a mozgalom nem teljesedik ki máról holnapra, vagy sajátos törvényei szerint önmagát újratermeli? Akárhogy van is, nem tagadhatjuk, hogy egyetlen olyan részletkérdés, mint a munkások és a parasztok iskolai továbbtanulása felnőttkorban, nagyon gyorsan kitágul, bonyolulttá válik és kiderül róla, hogy egyetemesebb, mint aminek mutatja magát: mert elvezet olyan mélyen mozgó áramlatokhoz is, mint a tömegek gyakorlati mozgalma a tudás megszerzéséért, amely átformálja az emberi történelmet.

*Társadalmi Szemle, 1973/10.*

GAZSÓ FERENC

# AZ EGYENLŐTLEN ESÉLYEK ÉS AZ ISKOLA

*(Rövidítve)*

## NIVELLÁLHAT-E AZ ISKOLA?

A művelődéshez, a kultúra közvetítőihez való viszonyban megnyilvánuló egyenlőtlenség a rétegzett társadalmak szükségszerű kísérő jelensége, szociológiai ténye. A művelődési egyenlőtlenség végső gyökerei a társadalom tagozódását kiváltó munkamegosztási és elosztási viszonyokban rejlenek. Alapvetően a gazdasági-társadalmi tényezőkre vezethető vissza, hogy a társadalmi osztályok és rétegek minőségileg különböző viszonyt építenek ki a kultúra közvetítőihez (köztük az iskolához) és eltérő művelődési esélyekkel rendelkeznek.

A művelődési egyenlőtlenségek a szocialista fejlődés útján haladó társadalomban is újratermelődnek. A szocialista társadalom nem abban különbözik a megelőző társadalomtól, hogy képes *semlegesíteni*, illetve felszámolni mindazon társadalmi determinánsokat, amelyek objektív egyenlőtlenségeket okoznak a kultúrához való viszonyban. A döntő különbség egyfelől az, hogy a szocializmus felszámolja a kulturális monopólium *vagyoni és osztálykiváltságokhoz kötött*, nyílt formáit, másrészt *korlátok közé vonhatja és fokozatosan enyhítheti* az objektív eredetű egyenlőtlenségek hatásait. Ilyen módon benne a művelődési egyenlőtlenségek leépülésének tendenciája dominál. E tendencia azonban nem érvényesül töretlenül. (...)

A közoktatási rendszer társadalomformáló lehető-

ségeinek megítélése távolról sem egységes. Manapság egyre gyakrabban hangoztatott igény az iskolával szemben, hogy *semlegesítse* az objektív eredetű társadalmi-művelődési egyenlőtlenségek hatásait és biztosítsa, hogy az egyenlőtlenség magán az iskolarendszeren belül ne termelődjön újra. Az iskolától tehát az *egyenlő esélyek* tényleges biztosítását várják el, más szóval azt, hogy a gyermekek tanulmányi teljesítményét *függetlenítse* a társadalmi-családi környezet esélyeket differenciáló hatásaitól.

Az iskola társadalmi lehetőségeinek túlfeszítése egészen odáig megy el, hogy megfordul a társadalmi szerkezet és az iskolarendszer közötti determinisztikus viszony: *az egyenlőtlenség mint tisztán pedagógiai termék jelenik meg.* Alapjában az iskola működése váltja ki az egyenlőtlenségeket, mert előnyt biztosít olyan képességeknek és tulajdonságoknak, amelyek elsősorban az értelmiségi, szellemi foglalkozású és ezekkel rokon rétegek körében bírnak tradicionális értékkel. Ha azonban az iskola a képességek mindenoldalú fejlesztésének feladatát hatékonyan látná el, továbbá értékelési rendszere a képességek egészét tartaná szem előtt, megszüntethetné az előnyös helyzetű rétegek iskolai előnyeit.

E gondolat – mármint az esélyegyenlőtlenség pedagógiai eszközökkel történő felszámolásának lehetősége – főként a pedagógia területén működő kutatók írásaiban bukkan egyre gyakrabban elő. Feltételezik, hogy léteznek olyan pedagógiai módszerek, amelyek lehetővé tennék, hogy a tanulói teljesítmény lényegében függetlenedhessen a szülők munkajellegével, iskolázottságával, kulturális szintjével meghatározott környezethatásoktól.

Az iskolával szemben illuzórikus igények ideologikus céltételezésekből, az egyenlőség elvont eszméjéből indulnak ki. A szocialista társadalomnak a társadalmi egyenlőség irányában kell fejlődnie. Kézenfekvő tehát, hogy a közoktatási rendszer működése

csakis akkor lehet összhangban a szocialista társadalom kívánatos mozgásirányával, ha egyértelműen a művelődési előnyök megszüntetésének eszközeként funkcionál. Ha mégis az tapasztalható, miként azt az iskolával foglalkozó szociológiai kutatások sokoldalúan feltárták, hogy az egyenlőtlenségeket a közoktatási rendszer leképezi és részben újratermeli, e jelenség az iskola diszfunkcionális működésének megnyilatkozása, biztos jele annak, hogy a közoktatási rendszer működése nincs összhangban a társadalmi követelményekkel.

Felmerül azonban a kérdés: helyesen járunk-e el akkor, ha az iskola társadalmi funkcionálását elsősorban vagy kizárólag az egyenlőség társadalmi eszményéből kiindulva értékeljük? Nem lenne-e megalapozottabb és célszerűbb az iskola funkcióit a *konkrét társadalmi meghatározottság* elve alapján körvonalazni, szem előtt tartva, hogy a közoktatási rendszer egészének tevékenysége *szükségképpen kifejezi a társadalom adott szerkezetének jellegzetességeit.* Nézetem szerint az oktatásügy funkcióit csakis akkor lehetséges megbízhatóan körvonalazni, ha nem egyszerűen ideologikus céltételezésekből, hanem a társadalom szerkezeti sajátosságaiból és valóságos mozgásfolyamataiból indulunk ki. Csakis ilyen kiindulópont alapján állapítható meg, hogy a társadalom realisztikusan milyen feladatokat háríthat az iskolára, s melyek e feladatok teljesítésének feltételei és határai.

Az a felfogás, amely az iskola társadalmi funkcióit a szocialista fejlődés elvont eszményeiből vezeti le, lényegében figyelmen kívül hagyja az oktatásügy és a társadalom közötti determinisztikus viszonyt, többek között azt a tényt, hogy a társadalom strukturális viszonyainak hatásai szükségképpen lecsapódnak a pedagógiai intézményekben. *Nem létezik semmiféle olyan pedagógiai eszközrendszer, amely meggátolhatná az iskolához képest külső társadalmi viszonyokból eredő egyenlőtlenségek iskolán belüli leképező-*

*dését, s garantálná, hogy a kedvezőbb helyzetben lévő rétegek előnyösebb helyzetüket az iskolán keresztül ne örökítsék át.*

Az iskola tehát a szocialista társadalom körülményei között is olyan típusú társadalmi intézménynek tekintendő, melynek tevékenységét *közvetlenül behatárolják* a társadalom adott strukturális viszonyai. A pedagógiai tevékenység társadalmi determináltsága egyfelől azt jelenti, hogy az iskolában nevelt személyiség fejlődésében az iskola által kevéssé befolyásolható társadalmi-családi tényezők töltenek be *meghatározó* szerepet. Az iskolának egyszerűen nem áll módjában megváltoztatni azokat a társadalmi körülményeket, amelyek az esélyek egyenlőtlenségét és az iskolához való egyenlőtlen viszonyt determinálják. Ezért az objektív eredetű esélyegyenlőtlenségek pedagógiai eszközökkel csak *erősen korlátozott mértékben* befolyásolhatók. Másfelől az iskolához való egyenlőtlen viszony abban jut kifejezésre, hogy a különböző társadalmi rétegek gyermekei *szükségképpen egyenlőtlen mértékben profitálnak* az iskolai tevékenységből, s ezáltal a szociális eredetű előnyök és hátrányok az iskolán keresztül is átörökítődnek. Ennélfogva irreális azt a – gyakorta megfogalmazódó – igényt támasztani az iskolával szemben, hogy akadályozza meg az „indulási különbségek" rögzülését a kötelező iskolázás évei alatt.

A közoktatás egyik alapvető funkciója, hogy a társadalmi munkamegosztásra készít fel. A munkamegosztási viszonyokra azonban a társadalmi egyenlőtlenségek egész rendszere épül. Amikor az iskola a különböző képzettséget igénylő és egymástól többé vagy kevésbé elütő társadalmi pozíciókra készít fel, *közvetlenül* is részt vállal a társadalmi rétegződés újratermelésében. Mindez az iskola *szelektáló funkciójával* kapcsolódik egybe a legközvetlenebbül. A szelekció ténye maga is annak kifejeződése, hogy a szocialista társadalom még nem nyújthat mindenki számára azonos iskolai végzettséget és

képzettséget, nem teheti teljesen nyitottá a továbbtanulás útját. Az iskolának ki kell választania a tanulók sokaságából azokat, akik a *legkönnyebben* felkészíthetők a magasabb iskolafok elvégzésére. Az ilyen tanulók nagyobbrészt azon társadalmi rétegek gyermekei közül kerülnek ki, amelyek – műveltségük birtokában – leginkább képesek felkészíteni gyermekeiket a *szelekciós követelmények* teljesítésére. Az iskola a képességek, pontosabban a tanulmányi és felvételi eredmények alapján szelektál, s a szelekciós folyamatban *elvileg* egyenlő mércét alkalmaz. Az egyenlő mérce elvileg helyeselhető, de mert a képességek fejlettségét és a tanulmányi eredményeket az *örökölt és egyenlőtlen társadalmi-művelődési feltételek* erőteljesen befolyásolják, az egyén kiválasztása társadalmi szelekcióvá válik.

A vázolt ellentmondás gyökere megint csak társadalmi eredetű s nyilvánvalóan nem oldható fel pusztán a pedagógia eszközeivel. A szelektáló funkció ugyanis szervesen összefügg a munkamegosztás mai differenciáltságával, továbbá azzal a körülménnyel is, hogy a magasabb iskolai végzettséget, a szakképzettséget igénylő munkahelyek erősen korlátozott mértékben állnak rendelkezésre. A továbbtanulási igények – főként a felsőfokú továbbtanulás vonatkozásában – messze meghaladják a lehetőségeket. E körülmények egyfelől kiváltják a szelekciós követelmények szigorítását, másrészt csökkentik a kedvezőtlenebb starthelyzetből indulók továbbtanulási esélyét.

A szelektáló funkció és az esélyegyenlőtlenség enyhítésének feladatai között feszülő ellentmondások enyhíthetők ugyan, de távolról sem oldhatók fel végérvényesen. Az enyhítésnek is az lenne az egyik feltétele, hogy a kötelező iskola ne egy hierarchikusan tagolt és a szűk szakmai képzésre orientálódó középiskola kívánalmai szerint képezze a fiatalokat, s ne kelljen magára vállalnia a tanulók jövendő életpályájának kijelölését. Ezáltal a jelenleginél jóval

kedvezőbb feltételek teremtődhetnének a művelődési egyenlőtlenségek tényeihez igazodó differenciált pedagógiai tevékenység kibontakoztatásához.

Az elmondottakkal elsősorban azt kívántam jelezni, hogy a közoktatási rendszer szükségképpen magán viseli a társadalmi létviszonyok tömegesen érvényesülő hatásait, s mindezt az iskola funkcióinak, társadalomformáló lehetőségeinek kijelölésénél gondosan számításba kell venni. Nézetem szerint fel kell adni azt az irreális elképzelést, hogy az iskola *ellensúlyozza, nivellálja* a művelődési egyenlőtlenségeket. Nyilvánvaló, hogy a művelődési esélyek reális egyenlőségének megvalósulását *elsősorban* nem az oktatási rendszertől, hanem a társadalmi rétegek objektív viszonyaiban meglévő egyenlőtlenségek fokozatos megszűnésétől kell remélnünk. Mindez azonban nem jelenti azt, hogy az iskolarendszer csupán *passzívan elszenvedi* a társadalmi viszonyok mindenkori hatásait, s nem tölthet be semminemű *aktív és viszonylag önálló* szerepet a társadalmi, művelődési viszonyok formálásában.

Miként lehetne mármost az iskolarendszernek a társadalom strukturális viszonyaiból adódó egyenlőtlenségek enyhítésével összefüggő feladatait körvonalazni? Elvileg az a kívánatos, hogy az iskola a mindenkori társadalmi-művelődési viszonyok puszta leképezése helyett az egyenlőtlenségek fokozatos felszámolását segítse elő. E funkció teljesítése elsősorban a felnövekvő generációk iskolázottsági-műveltségi színvonalának emelésével fonódik egybe. Jóllehet az azonos iskolázottsági szint sem szünteti meg a társadalmi rétegeket elválasztó különbségeket, feltehető, hogy az iskolázottsági különbségek szélsőséges formáinak felszámolása, továbbá a középfokú oktatás egyre általánosabbá válása érezhetően enyhíteni fogja az iskoláztatási esélyegyenlőtlenségeket. Ily módon tehát a közoktatási rendszer alapvető társadalmi feladata a következőképpen körvonalazható: *segítse elő, hogy a különböző társadalmi osztályok-*

*hoz és rétegekhez tartozó generációk körében az iskolázottsági különbségek csökkenő mértékben termelődjenek újra,* s ezáltal a társadalmi csoportok – az iskolázottsági-műveltségi szint tekintetében – közelebb kerüljenek egymáshoz.

Úgy tűnhet, hogy e feladat teljesítése nem igényel különösebb társadalmi és pedagógiai erőfeszítéseket, hiszen a középfokú oktatás már jelenleg is kiterjed egy-egy korosztály 70%-ára. Kétségtelen, hogy a középfokú oktatás nagymérvű extenzív kiterjesztése az elmúlt másfél évtizedben fontos fejleménye a kultúra további demokratizálásának. A legújabb kutatási eredmények azonban egybehangzóan arra utalnak, hogy az iskolázottsági szint ugrásszerű növekedése nem fonódott egybe a *tényleges kulturális különbségek* hasonló mérvű csökkenésével.

Valójában az tapasztalható, hogy a formálisan azonos iskolai végzettség minőségileg különböző műveltségi szinteket takar, s e különbségek a *társadalmi rétegződés* mentén tapinthatók ki elsősorban. Ez egyfelől azzal függ össze, hogy a középiskola mostani három típusa *minőségileg különböző* általános műveltséget közvetít, s ráadásul az egyes iskolatípusok belülről is erősen hierarchizáltak. A középiskolai tanulók többsége csupán egy redukált középfokú általános műveltség megszerzéséhez juthat el. A középfokon továbbtanulók felét ugyanis olyan iskolatípusban képezik (3 éves szakmunkásképző iskola), amely jórészt az általános iskola közismereti anyagát ismétli meg, s a tanulók jelentős része 11 évig tartó iskolázás alatt sem tesz szert azokra az alapvető ismeretekre és készségekre, amelyek nélkülözhetetlenek a kultúra önálló elsajátításához.

Hosszasan lehetne elemezni az iskolarendszer azon általános tartalmi és szerkezeti fogyatékosságait, amelyek ehhez vezettek. A jelenlegi kutatások azt mutatják, hogy az „indulási különbségek" (a különböző társadalmi rétegekhez tartozó gyermekek tanulmányi eredményei az iskoláztatás kezdetén) hasonló

nagyságrendűek, mint másfél évtizeddel ezelőtt, annak ellenére, hogy a formális iskolai végzettség tekintetében a rétegek közeledtek egymáshoz. E helyzetet lehetetlen megváltoztatni csupán az iskolai oktatás további extenzív kiterjesztésével, a középfokú oktatás általánossá tételével; *ez csak szükséges, de távolról sem elégséges* feltétele a művelődési egyenlőtlenségek csökkentésének. Lényeges előrehaladást csakis akkor remélhetünk, ha az iskolarendszert alkalmassá tesszük homogenizáló társadalmi feladatainak teljesítésére. Ez viszont a közoktatási rendszer alapvető *tartalmi és strukturális* reformját igényli.

## AZ ISKOLA SZEREPE A MOBILITÁSBAN

Ma már közhelyszerű az a megállapítás, hogy az iskolarendszer megkülönböztetett szerepet tölt be a társadalmi mobilitás kanalizálásában. Szó sincs azonban arról, hogy az iskola autonóm módon befolyásolhatná a mobilitási folyamatokat. Valójában e folyamatokat az iskolához képest külső társadalmi viszonyokban lezajló változások szabályozzák. Maga a közoktatási rendszer pedig csupán a mobilitás „közvetítőjének" szerepét tölti be. Ezért a közoktatási rendszer mobilitási funkciójának lényegét csakis azokkal a jelenségekkel és folyamatokkal összefüggésben lehetséges feltárni, amelyek a társadalmi, gazdasági viszonyokban mennek végbe.

Az elmúlt évek kutatásai feltárták, hogy a szocialista társadalmi viszonyok kialakulása és konszolidálódása nyomán (a hatvanas évek eleje óta) bizonyos változások következtek be a társadalmi mobilitásban. Így például nőtt a szakértelmiségi rétegek belső újratermelődése, zártsága. A munkás és paraszt származásúak beáramlása a vezető és értelmiségi rétegbe a felszabadulást követő másfél évtizedben erősen megnőtt, azonban a hatvanas években pályát kezdők-

nél ez a növekedés megállt, sőt azóta visszaesés következett be. Ugyanakkor az „egylépcsős mobilitás" esélyei tovább növekedtek. Például a szakképzetlen fizikai dolgozók gyermekeinek egyre növekvő része szakmai képzettséget szerzett.

Miután az elmúlt évtizedben a mobilitási esélyek a korábbinál egyértelműbben kötődtek a formális iskolai végzettséghez, olyan benyomás keletkezett, hogy az iskola *domináló szerepre tett szert* a mobilitási folyamatok befolyásolásában. Úgy tűnt, hogy az esélyegyenlőtlenségek bizonyos területeken tapasztalható növekedése alapvetően a közoktatási rendszer diszfunkcionális működésére vezethető vissza.

Valóban tapasztalható olyan összefüggés, hogy típusosan azonos társadalmi helyzet esetén a magasabb iskolai végzettség kedvezőbb mobilitási esélyeket biztosít. Így például a csak 6–7 osztályt végzett segéd- vagy betanított munkás szülők gyermekeinek csupán egyharmada lett az utóbbi évtizedekben szakmunkás, míg az említett rétegekhez tartozó és legalább befejezett általános iskolai végzettséggel rendelkezők gyermekeinek mintegy kétötöde. A szülők alacsony iskolai végzettsége ma már szinte teljesen kizárja a többlépcsős intergenerációs mobilitás lehetőségét, sőt az egylépcsős mobilitás esélyeit is erősen csökkenti.

Bár az iskolai végzettség esélyeket differenciáló, önálló szerepe egyértelmű, semmiképpen nem lenne helytálló az a következtetés, hogy a mobilitási esélyeket ma már *elsősorban* az iskolarendszer alakítja, s az egyenlőtlenségek felszámolásának az iskola lehetne a legfontosabb eszköze. A legújabb kutatási eredmények határozottan arra engednek következtetni, hogy az iskolarendszer szerepe *csökken*, a mobilitás folyamatos befolyásolásában. Erre utal egyfelől az a körülmény, hogy a mobilitási esélyek némiképp differenciálódtak az elmúlt évtizedben, holott a rétegek iskolázottságának különbségei jelentékenyen mérséklődtek. Másrészt a kutatások azt igazolják, hogy

az azonos iskolai végzettség távolról sem nivellálja a különböző társadalmi réteghez tartozók mobilitási esélyeit.

Valójában az esélyek azonos iskolai végzettség esetén is erőteljesen differenciálódnak, de most már egyértelműen a társadalmi helyzet, a társadalmi származás mentén. Ez a felsőfokú végzettségűeknél a leginkább szembetűnően abban nyilvánul meg, hogy a fizikai dolgozó rétegekből származó diplomások többsége csak az alacsonyabb presztízsű szakértelmiségi rétegekbe jut be. A középiskolai végzettségűeknél pedig egyértelműen kitűnik, hogy az előnyösebb társadalmi helyzet növeli az ilyen képzettségűek vezető vagy értelmiségi munkakörbe kerülésének esélyeit. A vezető és értelmiségi rétegekhez tartozó, középiskolát végzett fiatalok jóval gyakrabban jutnak be az említett munkakörökbe, mint a fizikai dolgozó rétegekhez tartozók. Az esélykülönbségek a szélső pólusokon (a vezető és értelmiségi, illetve a segédmunkás réteghez tartozók között) e tekintetben növekvő tendenciát mutatnak: a tíz évvel korábbi kétszeres esélykülönbség négyszeresére növekedett.

Feltehető, hogy a jövőben – amikor a középfokú végzettség egyre általánosabbá válik és a rétegek közötti iskolázottsági különbségek tovább mérséklődnek – a mobilitási esélyeket még inkább az iskolán kívüli faktorok alakítják, és a társadalmi helyzet determináló szerepe egyértelműbbé, egyúttal nyíltabbá is válik. Már ma is nyilvánvaló egyfelől az, hogy a formálisan azonos iskolai végzettség nem egyenlíti ki a strukturális eredetű esélyegyenlőtlenségeket. Másfelől bizonyítottnak tekinthető, hogy elsősorban a szülők objektív társadalmi helyzetétől, a társadalmi szerkezetben elfoglalt helyétől függ, hogy a gyermek egyáltalán milyen iskolai végzettségre tesz szert. Ilyenformán a végső konklúzió az, hogy a mobilitási esélyegyenlőtlenségek nem egyenlíthetők ki csupán a rétegek közötti iskolázottsági különbségek felszá-

molása útján, mert az egyenlőtlenségek alapvető okai a társadalmi, gazdasági viszonyokban rejlenek.

Mindez azonban nem azt jelenti, hogy a közoktatási rendszer egyáltalán nem formálja, alakítja a mobilitási folyamatokat. Ellenkezőleg: az iskolarendszer jelentős és önálló szerepet tölt be a mobilitási esélyek befolyásolásában. Ez azzal függ össze, hogy ma a társadalomban az objektíve is magasabb státust jelentő pozíciók elérésének a megfelelő iskolai végzettség (szakképzettség) megszerzése az *egyik* legfontosabb feltétele. *Az egyének* mobilitási esélyei tehát az iskolában elért eredménytől nagymértékben függenek. Ha az iskolarendszer olyképpen működik, hogy konzerválja az objektív gyökerű esélyegyenlőtlenségeket, illetve fokozza a kedvezőbb starthelyzetből indulók előnyét, a társadalmi struktúra zártabbá válásának tendenciáját erősíti. A mobilitás iskolai csatornája oly mértékben „eldugulhat", hogy bizonyos értegekből csak kivételként lehet eljutni a legmagasabb képzettséget nyújtó intézményekbe. Az iskolán keresztül vezető mobilitás zártabbá válásának tendenciáját az a körülmény is erősítheti, hogy a magasabb iskolai végzettséggel rendelkező rétegek saját utánpótlásukat – természetes módon – főként saját soraikból igyekeznek rekrutálni. Rendszerint mindent elkövetnek azért, hogy gyermekeik megfelelő tanulmányi és vizsgaeredményeket érjenek el s továbbtanuljanak. Ugyanakkor a kedvezőtlenebb mobilitási esélyekkel rendelkező rétegek kevésbé törekednek és objektíve is kevésbé képesek gyermekeiket magasabb iskolatípusokba juttatni.

Elvileg az iskolarendszer akkor töltené be a társadalmi mobilitás *teljesen nyitott* csatornájának szerepét, ha biztosítaná, hogy a kedvezőtlenebb starthelyzetből indulók az iskolázás évei alatt fokozatosan leküzdjék indulási hátrányaikat és a továbbtanulás szempontjából nagyjából azonos esélyek birtokába kerüljenek. Ez azonban – a társadalom jelenlegi tagoltságát figyelembe véve – irreális igény. A társadal-

mi igény az iskolával szemben jelenleg az lehet, hogy *korlátozza* a mobilitási esélyegyenlőtlenségek szabad érvényesülését, segítse elő, hogy a társadalmi származás egyre kevésbé határozza meg az egyének mobilitási lehetőségeit. A szocialista társadalomban alapvető érdekek fűződnek ahhoz, hogy az iskolarendszer ne az *esélyegyenlőtlenségeket növelő,* hanem azokat szűkítő intézményként funkcionáljon.

Rendkívül problematikus tehát, hogy az iskolarendszer – mint az esélyegyenlőtlenségek enyhítésének egyik lehetséges eszköze – nem tölti be kielégítően feladatát. A legújabb kutatások is egyértelműen azt mutatják, hogy az iskoláztatás évei alatt lényegében nem csökkennek, sőt növekszenek a mobilitási-továbbtanulási esélyegyenlőtlenségek. E jelenséget egyértelműen negatívan kell megítélnünk, és semmiképpen nem helyes a társadalmi viszonyok elhárithatatlan következményeként értékelnünk. E jelenség okai – jelentős mértékben – az iskolarendszer diszfunkcionális működésében rejlenek.

Vita tárgyát képezi társadalmunkban, hogy az iskoláztatásban kialakult helyzet milyen mértékben veszélyezteti a társadalom nyitottságát, a rétegek közti mobilitást. Számos nézőpont és vélemény létezik.

Igen elterjedt és számos érvvel alátámasztott az a felfogás, mely szerint a közép- és felsőoktatási intézmények társadalmi összetételét tükröző adatokból túlzás arra következtetni, hogy a jelenlegi helyzet veszélyeztetné társadalmunk nyitottságát. A társadalomban ugyanis már lezajlottak az átrétegződés alapvető folyamatai, kialakult és konszolidálódott az új struktúra. *Nincsenek tehát olyan rétegek, amelyeknek összetételét gyors ütemben meg kellene vagy meg lehetne változtatni.* A mai struktúra nyitottsága a korábbinál kisebb mérvű „többlépcsős" mobilitás esetén is megőrizhető. Másfelől a társadalom mai struktúrájában a vertikális mobilitás mértéke szükségképpen alacsonyabb, mint a gazdaság fejlesztésének korábbi extenzív szakaszában. A munkahelyi és szakmastruk-

túra lassan változik, a felsőfokú szakemberképzés volumene sem bővült az elmúlt években számottevően. Mindez behatárolja az egyéni mobilitás lehetőségeit. A nagy létszámú társadalmi csoportok gyermekei számára a felsőoktatás eleve nem kínálhat tömeges mobilitási lehetőségeket. A társadalmi mobilitást a közeli években az „egylépcsős", illetve a horizontális mobilitás fogja elsősorban jellemezni. Végeredményben tehát a *mobilitás jelenlegi mértéke megfelel a társadalom mai szerkezetéből következő szükségleteknek és kívánalmaknak.*

Egy másik álláspont szerint a szocialista fejlődésnek szüntelenül együtt kell járnia a mobilitási lehetőségekben is megnyilvánuló egyenlőtlenségek leépülésével. Negatívnak kell tehát tekinteni minden olyan tendenciát, amikor a mobilitási esélyek tovább *differenciálódnak. A szocializmusban az egyik legfőbb cél a mobilitási lehetőségek egyenlőségének megteremtése.* Az iskoláztatásban érvényesülő tendenciák azonban keresztezik az említett cél megvalósulását. Ezért az iskoláztatásban kialakult jelenlegi helyzet egyértelműen negatív.

Mindkét álláspont figyelemre méltó, de egyikkel sem tudok minden további nélkül azonosulni. Egyfelől bizonyosnak vélem, hogy a fizikai dolgozó rétegek gyermekeinek csökkenő beáramlása az értelmiség soraiba negatív tendencia. Másfelől számos körülmény együttes mérlegelése alapján úgy tűnik, hogy a jelenlegi körülmények között a „többlépcsős mobilitás" volumenének jelentős növelése az iskolarendszer keretein messze túlmutató akadályokba ütközik. Ezért a felsőoktatási intézmények társadalmi összetételének csupán kisebb változtatását, illetve a jelenlegi arányok fenntartását vélem lehetségesnek. Miként az elmúlt évek tapasztalatai egyértelműen jelzik, e feladat teljesítése is meghaladja a mai iskolarendszer teljesítőképességét, s főként az egyetemeken a mostani arányokat is csak speciális megoldásokkal lehet biztosítani.

Természetesen elvileg ma is többen bejuthatnának a felsőoktatási intézményekbe a fizikai dolgozó rétegek gyermekei közül, ha megfelelően fel lennének készítve a felvételi követelmények teljesítésére. A jelentkezési statisztikákból ugyanis kitűnik, hogy a fizikai dolgozó rétegek felsőfokú továbbtanulásra jelentkező gyermekei közül mintegy 42–45%-ot vesznek fel. Az elutasítottak kétharmada nem felel meg a felvételi követelményeknek. Elsősorban nem az a probléma tehát, hogy a fizikai dolgozók gyermekei közül kevesen óhajtanak felsőfokon továbbtanulni, hanem alapjában az, hogy kiesnek a továbbtanulásért folyó versenyből. E helyzeten azonban *pedagógiai eszközökkel, jobb felkészítéssel bizonyos mértékig változtatni lehetne.*

A mai helyzethez képest nagy változást az jelentene, ha az egyes társadalmi rétegek gyermekei a társadalmi struktúrában kialakult arányoknak megfelelően kerülnének be a felsőoktatási intézményekbe, tehát a rétegek reprezentáltsága arányos lenne. Többen ezt tekintik *elérendő és realizálható* célnak. Ez nyilvánvalóan nagy változást jelentene az értelmiségi utánpótlás társadalmi összetételében, jóllehet távolról sem jelentené az *egyenlő esélyek* megvalósulását. Az „arányos képviselet" gyakorlati megvalósulása azt eredményezné, hogy az értelmiségi utánpótlás többsége nem az értelmiségi-szellemi rétegekből, hanem a fizikai dolgozók köréből rekrutálódna.

A kérdés az, mennyiben reális ez a célkitűzés. Ha a felszabadulást követő évek tapasztalataiból indulunk ki, a jelenlegi arányok megfordítása lehetségesnek tűnik. Figyelembe kell azonban venni legalábbis két körülményt. Egyfelől azt, hogy az értelmiség társadalmi összetételének gyors ütemű megváltoztatását közvetlenül a felszabadulás után *hatalmi-politikai érdekek* motiválták, s az új értelmiség kialakításában adminisztratív rendszabályokat is igénybe lehetett venni. Ma az értelmiség nem olyan réteg, amelynek összetételét gyors ütemben meg *kellene* vagy meg *lehetne*

változtatni. Nem alkalmazhatók az értelmiség összetételének befolyásolásában a korábban indokolt korlátozó rendszabályok sem. Másfelől az utóbbi években lassú volt az értelmiségi munkakörök számának növekedése is, s ennek következtében az utánpótlás többségét az értelmiségi, szellemi munkát végző rétegek gyermekei közül is biztosítani lehetett. E szempontból is más tehát a helyzet, mint a felszabadulást követő években, amikor – alig másfél évtized alatt – a szellemi foglalkozásúak rétege több mint kétszeresére nőtt, és az utánpótlás jó részét szükségképpen a munkás-paraszt rétegekből kapta.

Az elmondottakat mérlegelve arra a következtetésre jutunk, hogy az értelmiség társadalmi összetételének módosulása, a fizikai dolgozó rétegek jelenleginél nagyobb arányú beáramlása az értelmiség soraiba nem egyszerűen politikai elhatározások és pedagógiai intézkedések függvénye. Mindez alapvetően (bár természetesen nem kizárólag) a foglalkozási struktúrában végbemenő változásoktól, az értelmiségi-szellemi munkakörök számának növekedésétől függ. Amennyiben az értelmiség számszerű növekedése jelentősen felgyorsul – tehát a felszabadulást követő két évtizedhez hasonló helyzet alakul ki –, bizonyosan növelhető a fizikai dolgozó rétegek beáramlása az értelmiségi rétegbe, még az esetben is, ha az említett rétegekből származók a jelenlegi arányban maradnak saját rétegükben, tehát *kilépési mobilitásuk* (átkerülésük a fizikai dolgozó rétegekbe) nem növekszik.

Az értelmiségi-szellemi munkakörök számának jelentős és *gyorsuló ütemű* növekedése nemcsak lehetségesnek, hanem – a tudományos-technikai fejlődés követelményeit figyelembe véve – szükségszerűnek is tűnik. Mindez felgyorsíthatja a társadalmi átrétegződés folyamatát és mérsékelheti a *rétegek bezárulásának,* belső újratermelődésének tendenciáit. E tendenciával szemben társadalmunk ma sem tehetetlen, és a közoktatási rendszer is alkalmassá tehető arra, hogy

a mobilitási esélyegyenlőtlenségek enyhítésének eszközeként funkcionáljon. Ha a fizikai dolgozók gyermekeinek a jelenleginél nagyobb mérvű felsőfokú továbbtanulása megvalósul, valami jelentős történik, de ez még nem elegendő. A probléma ugyanis nem csupán az, hogy a fizikai dolgozók gyerekei közül jelenleg mintegy ezerrel kevesebben tanulnak a felsőoktatási intézményekben, mint egy évtizeddel ezelőtt, hanem az is, hogy ma a *tehetségkiválasztás* a munkások és parasztok gyermekeinek csupán szűk csoportjából történik, mert a túlnyomó többség a kedvezőtlen feltételek halmozódása folytán csupán egy megkülönböztetetten alacsony szintig jut el a személyes adottságok és képességek – főként az iskolai szelekciós rendszerben nagyra értékelt intellektuális-verbális képességek – kifejlesztésében. Közismert, hogy az említett rétegek gyermekeinek 15–20%-a az általános iskolát sem fejezi be. Az iskolarendszerben tehát folytonosan *reprodukálódik az esélyegyenlőtlenségek szélsőséges formája* is, s kitermelődik egy olyan, számszerűen sem jelentéktelen csoport, amely – alacsony iskolázottsága miatt – az *egylépcsős mobilitás, a szakmaszerzés* esélyeit is jórészt elveszti.

Mindez arra hívja fel figyelmünket, hogy az iskola mobilitási funkciója távolról sem szűkíthető le a fizikai dolgozók gyermekei *értelmiségivé válásának* támogatására. A szakképzettséggel nem rendelkező, alacsony iskolázottságú rétegek esetében nagy társadalmi eredmény az olyan „egylépcsős" egyéni mobilitás is, ha a gyermek szakmára és bizonyos általános műveltségre tesz szert. A nevelésügyben azonban az ilyenfajta mobilitás tudatos segítését jóval ritkábban hangsúlyozzák, mint „a tehetségek" felsőfokú továbbtanításának fontosságát, holott a fizikai dolgozó rétegek gyermekeinek abszolút többsége számára az „egylépcsős mobilitás" lehet a felemelkedés realisztikusan elérhető útja. Azt azonban, ha az írni-olvasni alig tudó segédmunkás gyermekéből szakmunkás lesz, nem szoktuk különösképpen méltatni.

Nézetem szerint a fizikai dolgozók felsőfokú továbbtanulásra esélyes gyermekeinek megkülönböztetett támogatása és a képzésüket szolgáló speciális formák kialakítása – bármily pozitív jelenség is –, önmagában mégsem elegendő ahhoz, hogy a közoktatás eleget tegyen a mobilitási egyenlőtlenségek enyhítésével összefüggő társadalmi feladatainak. Elsősorban arra kellene törekedni, hogy az iskola segítségével a munkások és parasztok gyermekeinek összessége kifejleszthesse igazi képességeit. A szocialista iskola nem tehet eleget a mobilitás befolyásolásával összefüggő feladatának pusztán azáltal, hogy megkülönböztetetten segíti a fizikai dolgozók *felsőfokú továbbtanulásra esélyes* gyermekeinek azon szűk csoportját, amely az iskolázás alsóbb lépcsőfokain önmaga erejéből is képes arra, hogy kifejlessze intellektuális képességeit.

Úgy tűnik tehát, hogy a *„tehetségesek" kiválasztása* helyett a *képességek differenciált fejlesztésére* kellene tenni a nagyobb hangsúlyt. A közoktatásban egyre inkább az olyan anyagi, szervezeti és pedagógiai intézkedések bevezetéséről kellene gondoskodni, amelyek a *művelődési hátrányokkal sújtott rétegek gyermekeinek összességét* érintik: szélesítik a tanulók művelődési-tanulási lehetőségeit, *általánosan növelik* a tanulmányi eredményeiket, egyáltalán a jelenleginél kedvezőbb feltételeket biztosítanak a személyes adottságok és képességek fejlesztéséhez. Az ilyenfajta feltételek természetesen nem teremthetők meg egycsapásra. Nem számíthatunk gyors és látványos pedagógiai eredményekre sem. Hosszabb távon azonban csakis ez az út vezet ahhoz, hogy közoktatási rendszerünket alkalmassá tegyük a társadalmi viszonyból eredő *esélyegyenlőtlenségek* hatásainak enyhítésére, a *rétegek közötti művelődési* különbségek fokozatos csökkentésére, tehát arra, hogy iskolarendszerünk a szocialista társadalom érdekeivel összhangban befolyásolhassa az iskolán keresztül vezető mobilitási folyamatokat.

Az esélyegyenlőtlenségek pedagógiai enyhítésére irányuló törekvés ellentmondásba jut azzal a szemlélettel, amely az iskolarendszer hatékonyságának fő mércéjévé a gazdaság adott munkaerő-szükségletének kielégítését teszi, és a jelenlegi képzési arányokat a várható munkaerő-szükséglettel összevetve a túlképzés veszélyére hívja fel a figyelmet. A munkaerő-szükségletekre alapozott közoktatástervezés abból a feltevésből indul ki, hogy a gazdaság munkaerő-szükséglete az iskolával szembeni társadalmi igényeknek olyan komplex mutatója, melynek alapján nemcsak az iskolai szakképzés mennyisége és minősége határozható meg, hanem az iskolarendszer társadalmilag célszerű vertikális és horizontális szerkezete, valamint az iskolázás szükséges időtartama is.

Az iskolai túlképzésről manapság rengeteg szó esik. Többen azt tekintik a közoktatási rendszer leginkább feszítő problémájának, hogy a szakképzettek iskolai kibocsátása jelentősen meghaladja a népgazdaság jelenlegi, illetve ma belátható szükségletét. A szakemberek körében évek óta viták folynak a „túlképzés" gazdasági-társadalmi kihatásainak minősítéséről, a tapasztalható feszültségek gazdasági-társadalmi okairól és összefüggéseiről, a „túlképzés" megszüntetésének lehetséges és célravezető módozatairól.

A munkaerő-szükséglet és az iskolai kibocsátás divergenciája nem vonható kétségbe. További beható elemzést igényelne azonban az a kérdés, hogy a kolliziók valójában milyen mérvűek, és belőlük voltaképpen milyen társadalmi feszültségek fakadnak. Az inkongruencia-adatok, illetve az iskolai kibocsátás, valamint a becsült munkaerő-szerkezet globális adatainak egybevetése nem nyújthat elég alapot a feszültségek mértékének és jellegének megítéléséhez. Valójában a *mennyiségi túlképzés és alulképzés összefonódva* jelenik meg: egyfelől az iskola szakképzett

„felesleget" termel, másrészt ugyanakkor – bizonyos szakmai ágazatokban – képtelen kielégíteni a szakképzett munkaerő iránti szükségleteket. E jelenség végső okai gazdasági-társadalmi természetűek, s nem vezethetők vissza kizárólag az iskola diszfunkcionális működésére. Ennélfogva nem is számolhatók fel csupán az iskolarendszer működésének módosításával. E kérdésben szívósan tartja magát az iskola lehetőségeinek túlértékelése, továbbá egy olyan egyoldalúság, amely csupán a túlképzést tekinti problémának.

A közoktatási rendszer munkaerő-funkciójának teljesítésében nem a „túlképzés" az alapvető probléma. A munkaerő felülképzését pozitív feszültségként értékelhetnénk akkor, ha a képzés *minősége és jellege* megfelelne a távlatos gazdasági-társadalmi követelményeknek. Elvileg az is tekinthető optimálisnak, ha a termelési eszközök és a munkaerő kölcsönhatásán belül a *munkaerő fejlődésének prioritása érvényesül.* Ilyen értelemben a *túlképzés a gazdasági fejlődés egyik nélkülözhetetlen feltétele.* Jelenleg azonban olyanfajta mennyiségi felülképzésről (egyáltalán olyan képzésről) van szó, amely *minőségi* tekintetben elmarad a társadalom adott, s még inkább perspektivikus szükségleteitől. E képzés ugyanis a szűk *szakmai munkaköri specializáció* igényeihez igazodik a közép- és felső fokon egyaránt, és az a szemlélet hatja át, hogy a „munkaerőt" a technikai fejlettség adott színvonalának és a foglalkozási szerkezet pillanatnyi kívánalmainak megfelelően kell felkészíteni.

E felfogás *meghatározó módon* befolyásolta iskolarendszerünk egészének fejlődését az elmúlt két évtizedben. A középiskola teljes egészében, a felsőoktatás pedig túlnyomóan a fenti célokat követő szakképzésre orientálódott. Az általánosan képző középiskola befogadóképessége jelentősen csökkent, s jelenleg a „középiskolások" 80%-át szűk szakmai képzést nyújtó iskolatípusokban – többségüket iparitanuló-iskolában – oktatják. Mindez rendkívül kedvezőtlenül befolyásolja az iskolán keresztül vezető mobilitási folya-

matokat, s megengedhetetlen mértékben leszűkíti az *értelmiségi-utánpótlás* társadalmi bázisát, hiszen a szakmai iskolából igen kis mértékben, illetve a 3 éves típusból egyáltalán nem rekrutálható az értelmiségi-utánpótlás, holott a fizikai dolgozó rétegek gyerekei az ilyen iskolákban tanulnak.

Az iskolarendszer tehát az adott foglalkozási szerkezet kívánalmainak mechanikus leképzésére törekszik. Követni akarja a technikai munkamegosztás differenciálódását, s ezért a képzést a szűk specializáció irányába fejleszti, miközben elhanyagolja az emberek általános művelését, a munkavégző készségek és képességek általános fejlesztését. Lényegében „naprakész" szakembereket kíván termelni, ügyelve arra, hogy a képzés szakmai és szintbeli struktúrája szinkronban legyen a vállalatok és intézmények adott igényeivel.

Ezek a célok egyfelől realizálhatatlanok, másrészt elvileg is elhibázottak. A kiutat a *képzési célok* módosításában kell elsősorban keresni: a jelenleg uralkodó szűk specializációt fel kell váltani a konvertálható tudás átadásának céljait követő képzéssel.

A feladat természetesen az, hogy az iskolát alkalmassá tegyük a gazdasági-társadalmi szükségletek optimális kielégítésére is. Nyilvánvaló ugyanis, hogy az iskolának a jövőben is részt kell vállalnia a népgazdaság szakember-szükségletének kielégítéséből. A közoktatási rendszer történeti fejlődésének általános tanulsága, hogy az iskola nem függetlenítheti magát a gazdasági szükségletektől, a társadalmi munkamegosztás változó igényeitől. Ha történetesen átmenetileg mégis megkísérelné, csakhamar olyan zavarok keletkeznének a társadalom munkaerő- és szakember-szükségletének kielégítésében, a fiatalok munkahelyi és társadalmi beilleszkedésében, amelyek *kikényszerítenék* a munkamegosztásra való felkészítés kívánalmainak pedagógiai érvényesítését. Revideálni kell azonban azt a jelenleg uralkodó szemléletet és gyakorlatot, mely szerint a közoktatás oly módon tehet

leginkább eleget a munkamegosztásra felkészítő funkció követelményeinek, ha a „munkaerőt" a technikai fejlettség adott színvonalának és a foglalkozási szerkezet mindenkori kívánalmainak megfelelően képezi ki.

A gazdasági szükségletek és a közoktatás összhangjának megteremtését többen a következőképpen képzelik el: megbízhatóbbá kell tenni a szakembertervezést, hogy az optimálisan tükrözze a társadalmi szükségleteket, s ugyanakkor az iskolai képzés szakmai és szintbeli struktúráját hozzá kell igazítani a munkaerőtervekben meghatározott követelményekhez. Ily módon garantálni lehet, hogy az iskolarendszer se túlképzéssel, se alulképzéssel ne károsítsa társadalmunkat.

Vajon ezt a felfogást kell-e követnünk közoktatásunk fejlesztésében? Aligha kétséges, hogy a szakembertervezés eredményeit méltányolni kell a közoktatási rendszer tervezésében. A távlati munkaerőszerkezetre vonatkozó prognózisokat a közoktatástervezés *egyik* lényeges elemeként kell kezelni. Az iskolarendszer fejlesztési stratégiáját azonban hiba lenne csupán a prognosztizált munkaerő-szerkezetre alapozni. Nem csupán azért, mert a távlati munkaerőszerkezetre vonatkozó becslések túlságosan képlékenyek, hanem főként azért, mert az iskolarendszert úgy kell fejleszteni, hogy a jelenleg előre nem látható gazdasági-társadalmi szükségleteket is képes legyen kielégíteni. Ez azonban csakis akkor lehetséges, ha megszüntetjük az iskolai képzés (benne a szakmai képzés) közvetlen alávetettségét a munkaerő-szükségletnek. *Nagy távlatokban az iskola csakis akkor lehet összhangban a gazdasági fejlődés követelményeivel, ha túlképezi a munkaerőt, ha olyan szakmai és általános ismeretszintet (még inkább képesség- és készségszintet) céloz meg, amely nincs teljesen összhangban a munkaerővel szembeni jelenlegi követelményekkel.* A túlképzésből természetesen fakadhatnak feszültségek, s egyáltalán nem közömbös,

hogy ezek milyen mérvűek. E feszültségeket részint a közoktatás szintjén, másrészt a gazdaság szférájában korlátok közé lehet vonni. Elhibázott azonban az a stratégia, amely az iskolarendszert arra kárhoztatja, hogy a gazdasági változások mögött kullogjon, illetve csupán az adott szükségletek kielégítését tekintse feladatának.

A távlati és közeli társadalmi szükségletek és érdekek között nyilvánvaló ellentmondások feszülnek. Ezek enyhítését két módon lehet megkísérelni. Ma a „munkaerő" általános és szakmai képzésében a közeli érdekek primátusát (vagy egyeduralmát) érvényesítjük. E stratégiából a túlképzés egyértelmű elvetése, negatív értékelése, továbbá a szűk specializáció szempontjait követő oktatás következik.

E stratégia – miként a gyakorlat bizonyítja – képtelen realizálni saját céljait – a pillanatnyi munkaerőszükséglet és az iskolai kibocsátás összhangját. A szüntelenül keletkező ellentmondásokat az iskolarendszer struktúrájának átalakításával kívánja megoldani. Ez reménytelen törekvés. A nyomában járó átszervezések menthetetlenül dezorganizálják a közoktatást, halmozódó ellentmondásokat szülnek. (Lásd a középfokú szakoktatás hányattatásait az elmúlt két évtizedben.)

A kiút a jelenlegi ellentmondásokból *új stratégiát* követel. *Az iskolarendszernek a távlatos társadalmi szükségletekre és érdekekre kell orientálódnia,* a képzést fel kell szabadítani a pillanatnyi érdekeknek, utilitárus céloknak való közvetlen alávetettségtől; a szakmai képzésben új képzési célokat kell követni, elutasítva a „naprakész" szakember kibocsátásának igényét; vállalni kell a minőségi túlképzéssel együttjáró feszültségeket; a közvetlen munkaköri specializációt a közoktatás keretein kívül működő intézményes bázisra kell terelni.

Az optimális megoldás – úgy tűnik – az lenne, ha az általános képzés, amelynek egyébként a technológiai, műszaki és gazdasági ismeretek is szerves ele-

mei, intézményesen is elkülönülne a mai értelemben vett szakképzéstől, s ez utóbbi, tehát a konkrét szakmai-munkaköri képzés, az iskolarendszer keretein kívül szervezendő *szakképzési-továbbképzési intézményrendszer* bázisára kerülne. Ezáltal csökkenne az iskola formális szerepe a mobilitási folyamatban, mert nem az iskolára hárulna a munkaerő konkrét elosztásának, a munkaerő-szükségletekhez igazodó szelektálásának a feladata. Megszűnne tehát az iskolai képzés *közvetlen* alávetettsége a munkaerőszükségletnek. *Az iskola feladata nem az lenne, hogy az egyik embert segédmunkássá tegye, a másikat pedig szakemberré képezze, hanem az, hogy mindenkinek olyan képzést adjon, hogy élete folyamán más is lehessen, mint segédmunkás.*

Ez lehetne a *távlatos cél,* amihez a közoktatás fejlesztésének máris igazodnia kellene. Mindez új lehetőségek birtokába juttatná az iskolát az esélyegyenlőtlenségek enyhítésében, ugyanakkor nem keresztezné a gazdaság munkaerő-szükségletének kielégítését sem.

*Valóság, 1979/9.*

# FELNŐTTOKTATÁS MA ÉS HOLNAP

*Kerekasztal-beszélgetés*
*a Társadalmi Szemle szerkesztőségében*

*(Rövidítve)*

Ez a beszélgetés a közoktatás egészébe helyezte el az iskolai felnőttoktatást. Mondanivalója – és a nézetkülönbségek – tehát nem csupán az iskolai felnőttoktatás jól körülhatárolt témakörére vonatkoznak. Megjelennek benne közoktatásunk általános problémái: a gazdaság és az oktatás viszonya, az iskola szerepe a társadalmi mobilitásban, a nevelési célok, a működés minősége stb. – még az iskolarendszer felépítésének (struktúrájának) koncepciói is. (A szerkesztő) (...)

A beszélgetésen részt vett: *Daly Lenke,* a Fővárosi Pedagógiai Intézet munkatársa, felnőttoktatási vezető szakfelügyelő; *Fülöp Piroska,* a budapesti I. ker. Ponty utcai Dolgozók Közgazdasági Szakközépiskolájának tanára; *Gazsó Ferenc* szociológus, az MSZMP Társadalomtudományi Intézetének tudományos csoportvezetője; *Hanga Mária* oktatási miniszterhelyettes; *Horváth Attila,* az MSZMP KB Tudományos, Kulturális és Közoktatási Osztályának munkatársa; *Kakucsi Géza,* a debreceni Dolgozók Általános Iskolája igazgatója; *Simó Tibor,* a SZOT Kulturális, Agitációs és Propaganda Osztályának vezetője; *Stark Antal* közgazdász, a Marx Károly Közgazdaságtudományi Egyetem rektorhelyettese; *Tóthpál József,* a Kulturális Minisztérium főosztályvezető-helyettese; *Török Iván* pszichológus, a Munkaügyi Minisztérium Munkaügyi Kutatóintézetének tudományos munkatársa és *Csoma Gyula,* az Országos Pedagógiai Intézet Fel-

nőttnevelési Osztályának vezetője, aki a vitát vezette, s közlésre összeállította a beszélgetés anyagát.

*Csoma Gyula:* Túl vagyunk azon az időn, amikor nagyon sokan úgy gondolták, hogy az iskolai felnőttoktatás hamarosan betölti történelmi hivatását. Bizonyára mindnyájan emlékszünk arra, hogy a hatvanas évek végén az iskolai felnőttoktatás fokozatos elsorvadása elfogadott gondolat volt. Ma már tudjuk, hogy a dolgozók iskolái, valamint a felsőfokú oktatási intézmények esti és levelező tagozatai belátható időn belül nem szűnnek meg. A felnőttek és a dolgozó fiatalok iskolai oktatása éppen úgy szerves része a magyar közoktatás rendszerének, mint a rendeskorúak oktatása. De az iskolai felnőttoktatás viták és bírálatok keresztttüzében áll. Ennek egyik oka feltétlenül az, hogy a közoktatás általában viták és bírálatok keresztttüzében áll. A másik oka valószínűleg az, hogy az iskolai felnőttoktatás sokkal közvetlenebb kapcsolatban van a társadalmi, gazdasági változásokkal, sokkal közvetlenebbül, gyorsabban érintik meg ezek a változások, mint a rendeskorúak iskoláit. S a felnőttoktatásnak viszonylag gyorsan is kell reagálnia e változásokra. Úgy látom azonban, hogy nem tudtunk és nem tudunk lépést tartani. Az iskola sohasem volt túlságosan dinamikus intézmény. A dolgozók iskolája sem az. (...)

Az iskolai felnőttoktatást érő bírálatok – s ez minden fokozatra, a felsőoktatásra is vonatkozik – mindenekelőtt a tanulás eredményességét, színvonalát veszik célba. Bennem már az a kérdés is felmerült, hogy felnőttoktatásunk tömegméretei nem állítanak-e természetes akadályokat a megkívánt színvonal elérése elé. S nemcsak abban az értelemben, hogy nem szelektálunk, hanem abban az értelemben is, hogy nem tudjuk „tömegesíteni" a tömegoktatás feltételeit. Vajon tényleg szükség van-e arra, hogy tömegoktatásra rendezkedjünk be, s különösen a dolgozók általános iskolájába mindenkit be akarjunk erőltetni? Hadd indítsam ezzel a kérdéssel beszélgetésünket.

*Daly Lenke:* A vitaindító szembeállít két fogalmat: a tömegességet és a színvonalat. E két fogalmat a „szakma" is, a közvélemény is gyakran választja szét a „vagy" kötőszóval. Amikor például felvetjük a színvonal emelésének egyre inkább sürgető igényét (...) sokan félelmüknek adnak hangot, mondván: a magasabb színvonalra törekvés tömegeket fog kizárni a tanulás lehetőségéből.

Két nagyon fontos érdekünk ütközik itt össze. Ha egyiket a másik rovására érvényesítenénk, ez társadalmi méretű károkat okozna. Az egyoldalú mennyiségi szemlélet érvényesülése – amikor csak a tanulólétszámokkal, a kiadott bizonyítványok számával minősítik az iskolai felnőttoktatást – az „alulképzettek" számát növeli a népességben, vagyis a forgalomba került végbizonyítványoknak, diplomáknak nincs meg az elvárható tudásfedezete. Viszont a minőségre, a követelményszint emelésére berendezkedő iskolai felnőttoktatás esetleg kizárja köreiből a – gyakran önhibájukon kívül – rosszul előképzetteket, a kedvezőtlen munka- és életkörülmények között élő munkások tömegeit. Valóságos és jelenleg talán a legélesebb ellentmondása ez a felnőttoktatásnak. De nem megoldhatatlan ellentmondása! (...) Vannak, akik az iskolai felnőttoktatás *jelenlegi viszonyai között* nem tudnak megfelelő eredményt elérni: az adott és egyre rövidebb időtartamok alatt, a mind általánosabbá váló levelező formában, a rendszeres tanulásra előkészítő, szintrehozó szakaszt nélkülözve, a kedvező tárgyi és módszerbeli feltételek híján. (...)

*Gazsó Ferenc:* Az a kérdés, hogy „színvonal vagy tömegoktatás?" egyéb olyan kérdések felé visz, amelyek csak azután vizsgálhatók mértékadó módon, ha megnézzük, hogy mire kell a felnőttoktatás a magyar társadalomban. Azt hiszem, itt bizonyos változások vannak egy korábbi, mondjuk 15 évvel ezelőtti periódushoz képest. Ennek ellenére a felnőttoktatás bizonyos társadalmi alapfunkciókat lényegében vál-

tozatlan formában őriz, és ezek a funkciók más módon nemigen tölthetők be. A felnőttoktatás a magyar közoktatás-közművelődési rendszer szerves és integráns része volt, és tulajdonképpen az is marad, nemcsak belátható ideig, hanem véleményem szerint mindig. A felnőttoktatásra ugyanis olyan oktatási funkciók hárulnak, amelyek nem az összeszűkülés irányába, hanem éppen a kiszélesedés, a sokszínűvé válás irányába mutatnak. Ezt ezért érdemes előrebocsátani, mert nagyon messzire nem jutunk el akkor, ha a felnőttoktatást a nappali tagozaton folyó oktatással hasonlítjuk össze, és azt mondjuk, hogy mivel az előbbi alacsonyabb színvonalú, ezért meg lehet kérdőjelezni létjogosultságát.

Melyek a felnőttoktatás társadalmi funkciói? Itt már differenciált vizsgálatra van szükség, mert ezek iskolafokonként is változnak. Az egyik *alapfunkció* véleményem szerint az, hogy a felnőttoktatás a szocialista társadalomra jellemző kulturális homogenizáció folyamatának kibontakozását segíti elő. Minél dinamikusabban változik egy ország gazdasága, kultúrája, társadalma, annál nagyobb jelentősége van annak, hogy létezik-e olyan intézményrendszer, amely ezt a dinamikus társadalmi és egyéni igényt képes egybefogni és kielégíteni.

*A másik funkció* közvetlenül a munkaerő-szükségletekhez kötődik. Illúziónak tartom, amit néhány munkaerő-tervező leír, hogy a nappali oktatás keretei között tulajdonképpen ki lehet termelni annyi szakembert, amennyire Magyarországon ma közép- és felsőfokon szükség van, tehát a felsőfokú és középfokú esti és levelező oktatás munkaerő-funkciója legalábbis megkérdőjeleződik, illetve a számítások szerint erőteljesen korlátozni kellene az ilyenfajta képzést. Azt hiszem, itt számítási hibák is vannak. Teljesen nyilvánvalónak tartom, hogy az iskolai felnőttoktatás szerepe közép- és felsőfokon sem fog csökkenni egy korábbi időszakhoz képest: egy idő után talán növekszik is. Mereven el kellene zárkózni

az olyan szemlélet elől, amely túlképzésre hivatkozva elsősorban az iskolai felnőttoktatást akarja visszafejleszteni.

Ha csupán a munkaerő-szükséglet szempontjából vizsgáljuk ezt a problémát, akkor sem hiszem, hogy ebben az irányban kellene haladni. De figyelembe kell azt is vennünk, hogy a felnőttoktatásnak – még akkor is, ha a képzés szakjellegű iskolákban történik – nemcsak munkaerő-utánpótló funkciója van, hanem mindig van *általános művelő funkciója* is. A társadalomban meglevő és bizonyos mértékig újratermelődő művelődési egyenlőtlenségek enyhítése – perspektivikusan pedig leküzdése – rendkívül erőteljesen megköveteli, hogy fenntartsuk, színvonalassá tegyük és fejlesszük az iskolarendszerű felnőttoktatást.

A felnőttoktatás szerepe a *társadalmi mobilitásban* is igen jelentős. Itt nem egyszerűen a vertikális társadalmi mobilitásról van szó, tehát nemcsak arról, hogy a felnőttoktatás keretei között például az értelmiség utánpótlása milyen mértékben termelődik ki. A középfokú felnőttoktatás ilyen funkciót alig tölt be. De a magyar társadalomban létezik és egyre inkább kiterjed egy horizontális mobilitás, amely összefonódik azzal, hogy az emberek helyzete változik a társadalmi munkamegosztás rendszerében, változnak azok az igények és szükségletek, amelyeket a munka és a társadalmi tevékenység az emberekkel szemben támaszt. Ezeknek az igényeknek megfelelni pedig csak akkor képes valaki, ha kondicionálja magát azoknak az ismereteknek a megszerzésére, megtartására, amelyek itt szükségesek. (...)

Új mozzanat a magyar társadalomban ez – a fiatalság körében tapasztalható – figyelemre méltó, pozitív jelenség: az, hogy céljuk és igényük a mai kornak megfelelő általános műveltség megszerzése, s hogy az egyének szemléletében ez nem feltétlenül pusztán eszközjellegű, vagyis nem elsősorban a társadalmi munkamegosztásban elfoglalt hely megváltoztatása a

céljuk. Mindez azonban kihat a társadalmi mobilitási esélyek alakulására is, mert egybeesik bizonyos kulturális homogenizációs tendenciával. Nem közömbös, hogy egy fiatal szakmunkás csak a szakmunkásiskolában megszerzett tudást birtokolja-e, vagy középfokú képzettségre is szert tesz. E kettő együtt kedvezőbbé teheti az utódok, a felnövekvő nemzedékek mobilitási esélyeit, bizonyos értelemben homogenizálja a társadalmat.

*Horváth Attila:* (...) A kérdésnek azonban van egy gazdaságossági oldala is. Vannak olyan ágai a felnőttoktatásnak, amelyekről valóban azt mondhatjuk, hogy drágábban szerényebb tudást adnak, mint a nappali tagozatok vagy akár a posztgraduális oktatás. Másutt éppen az ellenkezőjét tapasztaljuk. Másképpen kell értelmeznünk az alsó, a közép- és a felsőfok kérdéskörét.

*Stark Antal:* Egyetértek azzal, hogy a felnőttoktatás gyakorlatilag az általános műveltség növelését, a munkaerőképzést és átképzést szolgálja. Hozzátehetjük, hogy bizonyos szubjektív indíttatású pályakorrekciókat is lehetővé tesz. Ezek a funkciók megmaradnak a jövőben is, tehát a felnőttoktatásra a jövőben is szükség lesz. A problémát abban látom, hogy más eszközök, formák, módszerek is vannak ugyanezeknek a funkcióknak az ellátására. Nem lehet figyelmen kívül hagyni, hogy Magyarországon az állami felnőttoktatás különböző területein, beleértve a tanfolyamokat, a vezetőképzést stb. kereken 600 ezer ember tanul, ebből mintegy 250 ezer fő az iskolarendszerben. Nagyon nagy tehát az *iskolarendszeren kívül* tanulók száma. Ezek a különböző tanfolyamok olyan jellegű funkciókat látnak el kisebb-nagyobb sikerrel, mint amelyeket iskolarendszerünk is hivatott ellátni. Tehát az iskolán kívüli és az iskolán belüli képzés valamiféle összehangolását látom kívánatosnak. Hozzáteszem, hogy mindezt kiegészíti a kiterjedt politikai oktatás, amelyben körülbelül 700 ezer

ember vesz részt. Tehát imponáló számot kapunk: 1 millió 300 ezer ember tanul *munka mellett!*

Az arányokat illetően elsősorban a középiskolában és a felsőoktatásban látok problémát. A szakközépiskolában az esti és a levelező tagozatos hallgatók száma ugyanannyi, sőt egy kicsit még több, mint a nappali tanulóké. Ez túlzottan nagy arány! Körülbelül a fele a nappaliaknak az esti gimnáziumokba járó tanulók száma. Összességében ez azt jelenti, hogy a középiskolákban tanulóknak csaknem a fele – a 370 ezerből 171 ezer fő – járt esti és levelező tagozatra az 1977–78-as tanévben. Egyfelől ez nagyon jó, mert az emberek művelődnek. De az esti és a levelező képzésben színvonalproblémák vannak, és ha olyan feladatot szánunk az esti-levelező tagozatnak, hogy szakképzést, továbbképzést adjon, akkor érdemes elgondolkodni azon, hogy nem kellene-e ezt inkább nappali tagozaton csinálni. Nem arról van szó, hogy akik túlnőttek az iskoláskoron, azok ne tanuljanak. De sokkal nagyobb súlyt kellene helyezni arra, hogy nappali formában végezzék az emberek tanulmányaikat, és a jövőben minél kevesebben szoruljanak esti-levelező képzésre.

*Gazsó Ferenc:* Ami a felsőfokú felnőttoktatást illeti, úgy tűnik, itt negatív jelenségek is vannak. Ugrásszerűen gyors mennyiségi növekedés következett be az elmúlt évtizedben. A résztvevők egy része természetesen második diplomát szerez, a többség azonban ezen az úton szerzi meg első diplomáját. Ha megnézzük a korösszetételt és a bejutási lehetőségeket, azt tapasztaljuk, hogy az esti és levelező felsőoktatás felduzzasztása kontraszelekciós folyamattal is egybekapcsolódik. (...)

Valószínűleg általában nem kedvező jelenség az, hogy egy országban az értelmiségi utánpótlás 40%-át az esti és a levelező oktatás keretei között képezzük ki.

*Stark Antal:* A felsőoktatásban tényleg az a helyzet, hogy az összes hallgatóknak mintegy 40 száza-

léka esti és levelező tagozaton folytatja a tanulmányait. Ez azonban differenciálódik. Így a gazdasági jellegű felsőoktatásban, a jogászképzésben és a pedagógusképzésben az esti, levelező tagozatos hallgatók száma azonos vagy nagyobb, mint a nappali hallgatóké, ami túlzottnak látszik. Viszonylag nagy a műszaki felsőoktatásban is az esti és a levelező oktatás szerepe, de viszonylag elenyésző vagy nagyon kicsiny az agrár-felsőoktatásban. A színvonal kérdése a felsőoktatásban még élesebben merül fel, mint középvagy alsó fokon, mert itt már a szakképzés kerül előtérbe.

Korábban egyértelmű volt, hogy a felsőoktatásban az esti és a levelező tagozatok alapvető célja a szakemberszükséglet kielégítése, most viszont sokkal inkább a szubjektív vagy objektív indíttatású pályakorrekció. Mindezek mellett megnőtt a felsőoktatás második csatornaként jellemezhető funkciója. A közgazdasági egyetem példáján: az esti-levelező hallgatók és a nappaliak fölvételi pontszám-határa között 2–4 pont különbség van. Ez jelentős különbség, főleg ha azt vesszük figyelembe, hogy az esti és a levelező tagozatra jelentkezők többségükben néhány éve végzett, érettségizett fiatalok. (...)

*Gazsó Ferenc:* Szerintem a legnagyobb figyelmet az általános iskolai felnőttoktatásra kellene fordítani, mert a 40 éven aluli keresők közül majdnem másfél milliónak nincs általános iskolai végzettsége. Ebbe nem nyugodhatunk bele, mert a 40 éven aluli keresők tulajdonképpen már a felszabadulás után jártak iskolába, a nyolcosztályos iskolázás keretei között, s elvileg elvégezhették volna az általános iskolát. (...) Nem nyugodhatunk bele abba, hogy a hatvanas évek eleje óta egy ideig zuhanásszerűen visszaesett a felnőttoktatás az általános iskolában, aztán javult valamit, de ha a mostani volumenre áll be, akkor a 40 éven aluli munkavállalók jelentős része még 15 év múlva is iskolázatlan marad. Java részük még az ezredforduló

táján is munkaképes lesz. Nem tudom, mit kezd majd velük a gazdaság, ha tanulatlanok maradnak.

A középfokú oktatásban a hangsúlyt az általánosan képző oktatásra helyezném, nem a szakmai jellegűre. Az a véleményem, hogy az általános művelődés funkcióit kellene elsősorban szem előtt tartani, és ezért egy erőteljesebben általánosan képző iskolatípus kibontakozására lenne szükség. A szakjellegű oktatást egyre inkább leválasztanám az esti tagozatos középfokú oktatásról. A konkrét szakmai képzést helyes lenne fokozatosan iskolán kívüli utakra terelni, mint ahogyan gyakorlatilag ez sok esetben történik.

A felsőfokú képzésben sokkal inkább a posztgraduális képzés, az átképzés, a továbbképzés szempontjait kellene előtérbe helyezni. Itt tehát bizonyos változásra lenne szükség, ami nem feltétlenül a létszámkeretek zsugorítását jelentené, hanem a funkciók változtatását.

*Simó Tibor:* Visszatérnék az általános iskolához, mert ezt tartom a legalapvetőbb problémának, és itt érzek leginkább feszítő ellentmondást. A társadalmi érdek azt kívánná, hogy elsősorban ezen a területen lépjünk előre, hiszen több mint egymillió olyan csonkán iskolázott aktív dolgozóról van itt szó, akik még hosszú ideig dolgozni fognak, közöttük rendkívül nagy számban vannak fiatalok, akik az ezredforduló táján a munkásosztály derékhadát alkotják majd. (...) Azt tapasztaljuk, hogy a társadalom tagjai részéről éppen ezekben a rétegekben van a legkisebb hajlandóság arra, hogy a tanulás követelményének eleget tegyenek. (...) A főiskolai, egyetemi és középiskolai továbbtanulás terén a vállalatoknál rendkívül nagy érdekütközéseknek vagyunk tanúi és részesei: mikor támogassák a vállalat vezetői egy-egy dolgozó továbbtanulását, mikor utasítsák el, milyen álláspontra helyezkedjék a szakszervezeti mozgalom? Az általános iskolánál, sajnos, éppen fordított a helyzet: bizonyos fellendülés után az elmúlt két esztendőben ismét csökkenő tendenciának vagyunk tanúi.

Nekem az a véleményem, hogy a legtöbb ösztönzést a munkahelytől, a munkahelyi vezetőktől és a munkahelyi kollektívától várhatjuk. Együtt szeretném emlegetni a munkahelyi vezetést és a munkahelyi kollektívát, mert élveznie és éreznie kell a társadalmi támogatást annak, aki továbbtanul. Tapasztalunk ugyanis ezzel ellentétes, nem kívánatos, káros jelenségeket is, amelyek a tanulás, a tudás lebecsülését tükrözik. (...)

Különösebb egyéni, elsősorban anyagi érdeke nem fűződik egyetlen dolgozónak sem ahhoz, hogy befejezze az általános iskolát. Vannak kísérletek jutalmazásra, órabéremelésre, de általában nem lehet célunk, hogy az általános iskolai végzettség egyúttal garantálja is, hogy a munkabérben ez kézzelfoghatóan és automatikusan jelentkezzék. (...)

Az esetek nagy részében olyan módosító körülményekről is szólni kell, mint a munkaerőhelyzet diktálta kényszer-bérpályák, amelyek sokszor rendkívül nehezítik továbbtanulási agitációnkat és propagandánkat. Valóságos társadalmi probléma, amit az emberek szóvá tesznek: milyen a tanultság és a kvalifikáció erkölcsi és anyagi megbecsülése? Megfogalmazzák, hogy aránytalanság tapasztalható egy tíz éve dolgozó mérnök, egy tíz éve dolgozó pedagógus és egy 25 éves szakmunkás vagy 25 éves képzettség nélküli dolgozó keresete között. A jelenlegi kereseti arányok nem túlságosan ösztönzik a továbbtanulást.

(...) A munkaerő felkészültségét elég hosszú ideig nem vettük tekintetbe. Szerintem jelenlegi gazdasági helyzetünk és céljaink is kényszeríteni fognak bennünket, hogy ne csak a létszámot lássuk, hanem a létszám tartalmát, minőségét is.

*Tóthpál József:* (...) Ha a társadalmi munkamegosztás, a társadalmi termelés struktúrájában nem vesszük figyelembe a szellemi munka részarányának növekedését – akár a foglalkoztatottság összetételét, akár az egyes munkatevékenységekben a „szellemi hányad" változásait –, akkor a felnőttoktatás rend-

szerének fejlesztését illetően esetleg illúziókat táplálhatunk. A társadalom anyagi termelési színvonala ugyanis – amely megfelelő szellemi színvonal hordozója – meghatározza, hogy milyen igény mutatkozik a magasabb szintű szellemi tevékenység iránt. Ugyanakkor a művelődés maga is hozzájárul az anyagi termelési folyamatok fejlődéséhez. Egyfelől szükséges tehát figyelembe venni, hogy az aktív keresők esetében a nem fizikai, szellemi munkában foglalkoztatottak aránya 24 százalék körül van, a fizikai munkában foglalkoztatottak aránya 76 százalék; másfelől azt, hogy a fizikai munkában foglalkoztatottak tevékenységében milyen ütemben és mértékben növekszenek szellemi jellegű pozíciók. Ennek megfelelően kell – megítélésem szerint – megvizsgálni, hogy az egyes foglalkozási ágakban milyen iskolai és milyen szakmai végzettség szükséges.

Ha ebből a szempontból nézzük a jelenlegi felnőttoktatási rendszert, én azokkal értek egyet, akik azt mondják, hogy az általános iskolai műveltség minden magyar állampolgár számára szükséges. (...)

Ami az általános iskolai felnőttoktatás általános fejlődését illeti: az elmúlt időszakban valóban mennyiségi felhalmozódás játszódott le. A felnőttoktatásnak fontos szerepe volt a társadalmi mobilitás alakulásában, a társadalmi termelésben, a társadalmi viszonyok fejlődésében. Hogy azonban további változások történjenek, a jövőben elsősorban a minőséggel kell foglalkozni. Bár az *általános iskolai* felnőttoktatásban továbbra is vannak mennyiségi jellegű feladatok, nyilván szükségszerű a minőség javítása. *A középiskolai és felsőoktatásban* pedig inkább minőségi jellegű feladatok jelentkeznek. (...)

Az alapképzésen nyugszik a továbbképzés lehetősége is. Ha általánossá akarjuk tenni a középiskolai műveltséget, akkor a minőségre kell tennünk a hangsúlyt. A továbbtanulók száma egyre inkább nő, egyre nagyobb a lehetőség, de a végzettség minősége tekintetében sajnos az elmúlt időszakban itt-ott

„bizonyítványgyártásnak" lehettünk tanúi. Ez összefügg azzal, hogy bizonyos munkaköröket csak meghatározott iskolai végzettséggel lehet betölteni. Az iskolai végzettség mögött nem mindig áll olyan műveltség, szaktudás, mint amilyet az az iskolai bizonyítvány tanúsít. (...)

*Kakucsi Géza:* (...) Arra a kérdésre, hogy drága-e az általános iskolai felnőttoktatás, azt lehetne válaszolni, hogy az ötvenes években sokkal olcsóbb volt, mint most. Akkor ugyanis résztvevői valóban belső igénnyel, belső kényszerből tanultak: elvégezték az általános iskolát és továbbfejlesztették tudásukat. Ma azonban sem az üzemekben, sem az egyéneknél nem látszik érdekeltség arra, hogy elvégezzék az általános iskolát. Az egyénekben azért nem, mert anyagilag nem jelent számukra semmit, s a művelődési igény nincs olyan fokon, hogy az bevinné őket az iskolába. A gazdasági vezetők körében pedig olyan szemlélet dívik, hogy általános iskolai műveltség nélkül is el lehet végezni a segédmunkát. Amikor a közművelődési határozat végrehajtásáról van szó, az általános iskolai végzettséget nem sorolják a határozat megvalósításához. (...)

A formagazdagság is oda vezetett, hogy megdrágult az általános iskolai felnőttoktatás. Nálunk ugyanis a formagazdagságot nem úgy fogták fel sem az üzemekben, sem az egyének részéről, hogy az több lehetőséget teremt a differenciált beiskolázásra és arra, hogy mindenki abban az oktatási formában tanuljon, amely a legalkalmasabb a számára, hanem kialakult a statisztikai szemlélet: minél hamarabb szabaduljunk meg attól az óriási tehertől, amely még ma is rajtunk van. Azok az arányok, amelyek gyakran a sajtóban is megjelennek, hogy a tanulók kb. 40 százaléka rövidített formában és 60 százalékuk a 320 órás esti formában tanul, azt hiszem, hamis képet adnak. Mert nálunk Hajdú megyében 30–70 százalék ez az arány. De ez is hamis kép, mert a 30 százaléknak több mint a 90 százaléka nem

alkalmas arra, hogy rövidített formában tanuljon. Az egyes oktatási formákba való beiskolázás egyáltalán nem a pedagógusoktól és nem az egyénektől függ, hanem a munkahelyektől, amelyek megválasztják az oktatási formát. (...)

A nem differenciált beiskolázás folytán sok helyen a követelményekben igénytelenebbek lettünk. Olyan véleményt is hallunk a pedagógusok körében, hogy ha a tantervi követelményeket megtartanánk, akkor 50 vagy 90 százalékot kellene megbuktatni. Most, amikor zömmel azok a dolgozók jönnek iskolába, akik alapkészségek hiányával küszködnek, akiknek az írás-olvasást kell elölről elkezdeniük ahhoz, hogy egyáltalán tanulni tudjanak, azt hiszem, a 320 óra is elég rövid. Tovább rövidíteni már nem szabad. Annak idején 420 óráról csökkentettük 320 órára!

A gyakorlatban úgy látjuk, hogy a jelenlegi tanterv megfelelő követelményszintet állít a továbbtanuló dolgozók elé. Ezt a követelményszintet meg lehet és meg kell tartani. Az általános iskolai végzettséggel még nem rendelkező dolgozóknak több mint 90 százaléka képezhető, tehát jól el tudnák végezni az iskolát.

*Simó Tibor:* (...) Szeretném, ha több lenne az üzemi általános iskolai osztály, amely jobban alkalmazkodik a munkahelyi munkarendhez. Az is vitathatatlan, hogy munkahelyi kollektívákban, tehát belülről az iskolai szervezet könnyebben, jobban összetartható. Ezért szorgalmazzuk, hogy 20 főnél kisebb létszámmal is lehessen osztályt indítani. Így lehetne megteremteni vagy megerősíteni a dolgozók iskolájának rangját, és így lehetne olyan helyzetet teremteni, hogy az az oktatási forma kapjon nagyobb teret, amelyben a legtöbb tanári segítséggel a legmagasabb szintet lehet elérni.

Másik javaslatom: mivel nemcsak a dolgozó vállal sokat, amikor munkája, családi, társadalmi kötelezettségei után tanuló emberré válik, hanem a peda-

gógus is, aki az iskolai feladatok ellátása után délután, délben, a reggeli órákban, a nap különböző szakaszában feladja eredeti munkahelyét, munkakörülményeit, beballag a gyárba, különböző munkakörülményekhez igazodik, és ott tartja az órát – ezért több megbecsülést, több anyagi elismerést is javasolnék az üzemekben tanító pedagógusoknak. (...)

*Török Iván:* Az ellenmotivációval kezdem. Az a réteg, amely nem végezte el az általános iskolát, az iskolával kapcsolatban rendelkezik bizonyos élménnyel, és feltehető, hogy negatív élménnyel. Számos iskolai kudarc van mögötte, tanulási, művelődési kudarc, és ezek mind ellenmotívumként hatnak. Figyelembe kell venni azt is, hogy ezeknek az embereknek jó része bár jogilag nagykorú, személyiségét tekintve nem mindig egészen érett felnőtt. Bizonyos alapvető képességek és készségek sokszor hiányoznak náluk, s ez is ellenmotivációként jelentkezik. (...)

A dolgozók iskoláiba járók többnyire a legnehezebb életkörülmények között élnek, életmódjuk sem mindig alkalmas arra, hogy tanuljanak. A legrosszabb tanulási feltételek között vannak, beleértve ebbe azt is, hogy a felnőtteket tanító pedagógusok java része inkább a gyerekek tanítására állítódott be, ahhoz ért, azt tanulta meg, és munkáját fáradtan végzi. (...)

A pszichológusok ma már egyértelműen vallják, hogy a felnőtt ember tanulási képessége 50–55 éves korig nem rosszabb, mint a gyermeké, de ebből nem szabad kihagyni a mentális kondíció szerepét, tehát a tanulási gyakorlatot. Ha valaki tíz vagy harminc évvel ezelőtt hagyta abba a tanulást, s azóta még tágabb értelemben sem tanult, nem végzett aktív szellemi munkát, még úgy sem, hogy újságolvasás közben gondolkozott volna, vagy a televíziónézés közben rendszerezte volna az ismereteit, tehát aki ilyen értelemben sincs tanulási tréningben, annak ez valóban óriási nehézség, a tanulási teljesítményét csökkentő tényező.

Mindezen túl éppen az alsó szinten hiányzik az a motívum, amelyet egyébként más szinteken már – legalábbis célként – reálisan tűzhetünk ki: hogy az embert magának a műveltségnek az önértéke motiválja. Ez az a szint, ahol ezt még nem lehet belátni, mert bizonyos fokú műveltség kell ahhoz, hogy valaki belássa a műveltség jelentőségét, s azt, hogy erre érdemes időt, fáradságot, erőt áldozni. (...)

*Fülöp Piroska:* Tizenöt éve szinte csak esti hallgatókkal foglalkozom. Átéltem a változásokat a felnőttoktatás „hőskorától" kezdve, s meggyőződésem, hogy ennek az oktatásnak a „történelmi hivatása" a jövőben is meglesz. (...)

Hiába fogalmazunk meg célokat, ha nincsenek adva a megfelelő eszközök. A társadalmi igények növekedése és a továbbtanulási motívumok megváltozása az eszközöket illetően is olyan követelményeket támaszt, hogy alkalmasak legyenek a tartalmi célok elérésére. (Például szemléltetőanyagok, az ismeretek közlését és elsajátítását megkönnyítő technikai felszerelés stb.).

(...) Az esti középiskola sajnos zömmel olyan tanulókat kap, akikkel szinte mindent az alapoknál kell kezdeni, és ráadásul rosszabb körülmények között, mint a nappali tagozaton, nem beszélve az időbeli korlátozottságról. Növeli a gondokat az a tény, hogy ma a középiskolák esti és levelező tagozatán 17 éves „felnőttek" is szép számmal tanulnak, akiket nemcsak ismeretekre tanítani, hanem nevelni is kell. (...)

A másik alapvető kérdés, hogy a munkahelyek segítik-e dolgozóikat a továbbtanulásban. A tapasztalatok azt mutatják, hogy az iskola munkarendje és a termelési csúcsidők sajnos egybeesnek (például év végi zárás – félévi vizsgák stb.). Ez is az oktatási idő átszervezésének kérdését veti fel. (...)

A sokszor hangoztatott feszült munkaerőhelyzet ellenére el kellene érnünk, hogy a tankötelezettség ne csak formális legyen, és a képzettség, beosztás

kifejezésre jusson az anyagi ellenszolgáltatásban is. Csak ez lehet a társadalmi érdek, csak ez szolgálhatja azt a célt, hogy ne termelődjék újjá a csonkán iskolázott réteg.

*Daly Lenke:* Az alapiskolázatlanság témája ad alkalmat, hogy feltegyek egy kérdést, amellyel több előttem szólóhoz is kapcsolódom. Vajon levonjuk-e a felső szintű döntésekben és a mindennapi gyakorlatban annak a konzekvenciáit, hogy a felnőttkori, munka melletti tanulás-művelődés fontosságának megnövekedésével együtt a felnőttképzés szakágai az utóbbi időben rendkívül sokat fejlődtek, és hogy a felnőttképzés rendszerében erős hangsúlyeltolódások történtek? Például a hetvenes évek elején megkezdődött a munkahelyi képzés és továbbképzés teljes reformja. Ennek értelmében minden munkásnak és középszintű szakembernek részt kell venni meghatározott időközönként tanfolyami képzésben, továbbképzésben. Óriási tömegeket, közöttük alapiskolázatlanokat is érint ez a szisztéma – általában kötelező jelleggel. S éppen ez a helyzet kínálja a lehetőséget a kétféle – szakmai és általános irányú – képzés összekapcsolására. A felnőttkori alapiskolázás súlyos gondjain – többek között a motiváció hiányából adódóan – lehetne segíteni azzal, ha a foglalkozási stabilizálódást vagy gyakran előlépést jelentő szakmai képzésnek szerves velejárója lenne az alapműveltséget adó általános iskola elvégzése. Valószínűleg így növelni lehetne az üzemek érdekeltségét is, hiszen egyetlen szervezési aktussal, egy képzési folyamatban tudnák megoldani mindkét feladatot. S ami ennél is fontosabb: az egyes emberben, a személyiségben mélyebb hatást vált ki a komplex tartalmú képzés, hiszen több „oldalát" érinti. (...) Mintha nehezen ismernénk el, hogy ma már a szervezett képzésnek nem az iskola az egyetlen színtere, s hogy a „felnőttoktatás" egyre táguló és egyre több bázishoz, intézményhez kapcsolódó fogalom.

A dolgozók iskoláit illetően ennek legfőbb okát a nappali iskolához való nagyon erős kötődésben és az ebből következő merevségben, zártságban kell keresni. Nem kerülhetjük el ma már annak a kérdésnek a felvetését, hogy hol a helye a képzési rendszerben az iskolai felnőttoktatásnak. Nem lehet erre a kérdésre egyértelmű választ adni, illetve azt mondhatjuk: köztes helyzetben van. Mert jóllehet az iskolarendszer része – mint ahogyan ez a vitaindítóban is kifejezésre jutott –, de a felnőttképzés rendszerébe is beletartozik ez az ágazat a munkát végző, munka mellett tanuló hallgatók, valamint egyre erősödő új szerepe, új funkciója révén.

(...) Az iskolai felnőttoktatás történetének első két évtizedében az egyes ember tanulási indítéka döntően az életére történő *visszatekintésből* támadt: korrigálni akart, pótolni egy valamikor el nem ért, egy vágyott iskolázást. Ma viszont már elsősorban *előre tekintő* emberekkel találkozunk, akik műveltebbek, képzettebbek akarnak lenni, együtt akarnak haladni az általános fejlődéssel.

A dolgozók iskoláinak szerepe tehát módosult, pontosabban: visszaszorulóban van pótló, helyrehozó, s dominánssá vált továbbképző vagy továbbművelődésre felkészítő szerepe. Ezzel pedig a permanens képzés gondolatköréhez jutottunk el. Ennek értelmében a dolgozók iskoláit a képzési rendszerben nem úgy kell felfognunk, mint „a köznevelés kimeneti oldalán történő pótlólagos beavatkozást" – ahogyan egy szakkönyvben nemrégiben olvastam –, hanem mint egy állomást az emberek felnőttkori képzésében. Ennek az állomásnak az a szerepe, hogy innen tovább lehessen lépni az önképzés útjaira vagy más szervezett képzési formákba: újabb állomásokra.

A szerepváltás most zajlik. A konfliktusok, ellentmondások nagyrészt arra vezethetők vissza, hogy az iskolai felnőttoktatás még nincs kellően felkészülve ennek az új szerepnek a betöltésére; a továbbművelő-

désre nevelő, egyáltalán a nevelő, a személyiségfejlesztő feladatokat fogyatékosan látja el.

Ennek döntő okát abban látom, hogy a társadalmi fejlődés hatására spontán jelentkező funkcióváltáshoz nem kapcsolódik a régi cél- és feladatrendszer felülvizsgálata, illetve az aktuális célok, feladatok pontos megfogalmazása. Véleményem szerint ennek elvégzése lenne az egyik következő fontos teendő. (...)

*Hanga Mária:* A felnőttoktatásról szólva kell mondanivalónknak lennie a nappali általános iskolákról is. Alapvető törekvésünk, hogy minden gyermek tanköteles korban végezze el az általános iskolát, s itt alapozzuk meg a gyermekek további művelődését: itt alakítsuk ki bennük az önművelődés igényét. *Meg kell tanítani tanulni* a gyermekeket, vagyis elő kell készíteni őket a permanens művelődésre. Ismeretes, hogy törekvéseink ellenére még mindig sokan nem végzik el tanköteles életkorban az általános iskolát, bár az arányok javulnak. De úgy látszik, hogy – ha csökkenő arányban is – a nappali általános iskola még „újratermeli" azokat, akiknek nincs teljes végzettségük, s őket a dolgozók általános iskoláiban kell az általános iskola befejezéséhez eljuttatni. Általános iskolai felnőttoktatásra éppen ezért hosszabb ideig szükség van még. Ismétlem: a problémát mégis a *nappali* általános iskolákban kell megoldani, növelve az ott folyó munka hatékonyságát. (...)

A legváltozatosabb, legsokszínűbb formai megoldásokkal az általános iskolai felnőttoktatásban találkozunk. E sokszínűség kifejlesztésével az volt a célunk, hogy mindenki a legmegfelelőbb formát találja meg a maga számára.

A dolgozók általános iskoláiban bekövetkezett létszámcsökkenés miatt – de már az előző években is – háttérbe szorult a hagyományos, 320 órás oktatási forma szervezése, mivel a vállalatok és a dolgozók egyaránt elsősorban a rövidebb ideig tartó oktatást igénylik. Az egyoldalú és csupán

a rövidebb oktatási forma szervezésével azonban nem érthetünk egyet. Egyrészt azért, mert a dolgozók általános iskoláiba járók közül nem mindenki képes az önálló tanulásra, másrészt azért, mert a mindennapi iskolába járás alól felmentett tankötelesseket is a rövidebb ideig tartó formára iskolázzák be. Ehelyett ifjúsági osztályokba kellene őket beiskolázni, ilyet azonban még csak kevés helyen szerveznek.

A differenciálás elvének torzulása a nevelő-oktató munka színvonalára is negatívan hat. Vizsgálataink során azt tapasztaltuk, hogy nem egy esetben a követelményeket igazítják a formákhoz: vagyis a rövidebb tanfolyamokon a gyenge teljesítménnyel is megelégednek. (...)

Munkálkodunk annak az új rendszernek a kialakításán, amely felfogásunk szerint arra is képes lesz, hogy a dolgozók általános iskolája jól alkalmazkodjék az ott tanulók élet- és munkakörülményeihez; tehát a dolgozók továbbra is többféle tanulási lehetőség között választhassanak, s ugyanakkor minden esetben kapják meg a lehető legnagyobb tanári segítséget.

*A középiskolai felnőttoktatásban* is fontos tennivalónak tartjuk a tanulmányi munka színvonalának további emelését. Az elmúlt évben alig volt tapasztalható változás, fejlődés a közművelődési intézményekkel és az üzemekkel létesített iskolai kapcsolatokban. Mivel azonban mindkét terület nélkülözhetetlen a dolgozók munka melletti továbbtanulásához, a kapcsolatok építését és erősítését továbbra is napirenden kell tartani.

Elismerem, nagyon sokan gondolhatnak arra, hogy felnőttoktatásunk tömegméretei minden iskolai fokozatban akadályozzák a megfelelő színvonal elérését. Mégis Daly Lenkének adok igazat abban, hogy ne állítsuk szembe a tömegességet a színvonallal, hanem mindent tegyünk meg annak érdekében, hogy a felnőttoktatás egyetlen területen, egyetlen formájában se legyen példa a „bizonyítványgyártásra".

A magunk számára – s itt az illetékes tanácsi irányító szervekre és a dolgozók iskoláira is gondolok – azt a feladatot tűztük ki: meg kell szilárdítani a tanulmányi fegyelmet, emelni kell a tanulmányi színvonalat a dolgozók iskoláiban is. A színvonal emelésének az is feltétele, hogy a dolgozók iskoláiban rendelkezésre álljanak jó tantervek; a tanulást, az önálló felkészülést is segítő, irányító jó tankönyvek, munkafüzetek, feladatlapok; a szükséges szemléltetőeszközök. Az önálló igazgatású iskolákban a saját szertárak állománya az utóbbi években szépen gyarapodott. A tagozatoknak az anyaiskola szemléltetőeszközeit kell használniuk. (...)

A folyamatban lévő tananyag-korszerűsítés kapcsán olyan tanterveket kezdtünk kifejleszteni, amelyek nem egyszerű megismétlései a nappali tanterveknek, hanem figyelembe veszik a felnőttek sajátosságait, élettapasztalatait és a munka melletti tanulás körülményeit. Tankönyvpályázatot hirdettünk, amelytől azt reméljük, hogy születnek olyan tankönyvek, amelyek a tantervhez hasonlóan messzemenően figyelembe veszik a felnőttoktatás sajátosságait, hogy jól szolgálják majd a színvonal növelését. Mindezzel együtt szükség van a tanítás módszereinek folyamatos tökéletesítésére. Ebben még mindig sok a lemaradás, bár az országban nem kevés olyan önálló iskola és tagozat működik, ahol eredményesen dolgoznak a sajátos felnőttoktatási metodika kifejlesztésén. Sajnos, ehhez a munkához nem tudunk elegendő központi segítséget adni, s nehéz elérni, hogy a jó kezdeményezések minél gyorsabban elterjedjenek. (...) Új vonás lesz a heti háromórás fakultatív oktatás lehetősége, melyet a kétnapos levelező oktatásra való áttérés tesz lehetővé. Természetesen a dolgozók középiskolájában más lesz a fakultativitás szerepe, mint a nappali tagozaton. Az első osztályban lényegében itt is a szintkülönbségek csökkentését, a felsőbb osztályokban pedig az érdeklődés kielégítését szolgálja.

Külön is megemlítem, hogy közgazdasági, jogi, „direkt" társadalmi ismeretek oktatására is sor kerül.

Szeretnénk minden negyven év alatti dolgozót, akinek nincs meg az általános iskolai végzettsége, „bevinni" a dolgozók általános iskolájába. (...)

Valóban szükség van arra, hogy az általános iskolai és a szakképzés összekapcsolódjék. A dolgozók általános iskolái ezen a téren arra vállalkozhatnak, hogy oktatási formáikat minél jobban hozzáigazítsák a dolgozók élet- és munkakörülményeihez, s ezzel nemcsak az általános iskola elvégzését könnyítsék meg, hanem már a tanulás megkezdése előtt hozzájáruljanak a tanulási kedv felébresztéséhez.

*Csoma Gyula:* (...) Vajon a *termelésben* tényleg nem lehet létezni műveltség nélkül? Javaslom, hogy térjünk még vissza a motiváció problémájához, a tanulási indítékok társadalmi és gazdasági hátteréhez. Azt hiszem, hogy az emberekben kialakuló tanulási indítékok vagy ezek hiánya közvetlenül összefüggnek ezzel a differenciált háttérrel, s ennek az összefüggésnek társadalompolitikai és gazdaságpolitikai következményei lehetnek.

*Török Iván:* (...) Saját munkapszichológiai tapasztalataim is bizonyítják, hogy igen sok olyan munkakör van, ahol a betanítás egy vagy másfél órát vesz igénybe. Vajon szükséges-e akkor – most közvetlenül és leszűkítve – nem az iskolai végzettség, hanem az a fajta alapműveltség, amelyet feltételezünk az általános iskolával kapcsolatban?

A munkapszichológusok a munkára való alkalmasságot egyre kiterjedtebben vizsgálják. Sajnos a klasszikus alkalmassági vizsgálati rendszer mindeddig meglehetősen figyelmen kívül hagyta a dinamikus mozzanatot, statikusan a pillanatnyi alkalmasságot nézte, és nem sok prognózist adott a munkahelyen való beválásra. Mostanában megpróbáljuk megkeresni azokat a módszereket, amelyek a beváltást is tudják prognosztizálni. E kutatások közben derült ki – még be nem fejezett kutatásról

van szó –, hogy a beváltás nem elsősorban a szűken értelmezett alkalmasságtól, nem a képesség szintjétől és nem egyebektől függ, hanem sokkal inkább bizonyos bonyolultabb személyiségtényezőktől, ezek között is elsősorban a motivációtól. Tehát egy munkakörben sokszor jobban beválik az, akinek az arra való képességei nem a legjobbak; s akinek jók a képességei, aki nagyon alkalmas arra a munkakörre, az nem biztosan válik be.

Ebből többféle következtetés is adódik. Egyrészt közvetlenül vonatkoztatható a tanulásra. A tanulási tevékenységgel kapcsolatos motiváció határozza meg, milyen sikeresen tanul valaki, miképpen vág bele a tanulásba, kudarcai vagy sikerei lesznek-e, s a tanulási tevékenység önmagában mennyire motivál a továbbtanulásra. Másrészt egy negatív és áttételes következtetés adódik: ha nem elsősorban a képesség, az alkalmasság és ezzel összefüggésben nem elsősorban a szakmai és általános ismeretek megszerzésére irányuló törekvés a motiváció, akkor sajnos itt ismét az ellenmotiváció problémája merül fel. (...)

Talán a gazdasági vezetők számára is adódnak ellenmotivációk, olyan értelemben, hogy ne támogassák a dolgozók tanulását. Csak egyre utalok: milyen garanciájuk van arra, hogy mire az illető befejezi az iskolát, nem megy el? A vállalat támogatott, kedvezményeket adott – mondjuk így: áldozatokat vállalt –, és mire a hasznát is látnák, addigra az illető már elmegy máshová. Ha a nagy társadalmi gazdálkodásban nézzük, akkor ez úgy jelentkezik, hogy az egyik vállalat áldozatot hoz, a másik nyer. Az is lehet, hogy mire elvégzi a dolgozó az iskolát, addigra kiderül, hogy kevésbé dinamikusan fejleszthető az illető üzem vagy iparág, és a munkaerő egy része fölöslegessé válik.

Elhangzott itt, hogy ha nem a munkához, akkor az élethez, az életfenntartáshoz mindenképpen szükségeltetik bizonyos alapműveltség. Elméletileg ez

igaz. De vajon érzi-e ezt az az ember, aki nem megy el tanulni? Úgy érzi-e, hogy ő nem élhet sikeresen a társadalomban akkor, ha nem szerzi meg a műveltséget? Valószínűleg gyakran vannak ellenkező tapasztalatai, amelyek szerint a saját szempontjából sikeresen halad előre. Minden munkahely demokratikus légköre a maga szűkebb keretei között művelődésre mozgósító tényező lehet, és nyilvánvaló, hogy a demokratizmus bővülése tanulási motivációt teremt. Tehát az motiválja a munkást, hogy saját életének, saját közössége életének, lehetőségeinek irányításába beleszólhat, abban aktívan közreműködhet. Ehhez nyitott, problémaérzékeny, az ellentmondásokat látó és azok megoldásában való részvételre kész embereket kell nevelnünk.

Itt felvetődik: azt adja-e az általános iskola készségben, ismeretben, szemléletben, egyebekben, amiről menet közben érzi az ember, hogy igen, erre van szükségem? A pszichológusok között igen sokan azt mondják, hogy a felnőtt a tanulásban, a művelődésben a praxist, tehát a hasznot nézi. Nemcsak anyagi haszonról van szó, hanem arról is, hogy mire használhatja azt, amit tanult. Az eddigieknél sokkal merészebben kell kísérleteznünk. Erre már erős törekvések vannak, de még sokkal merészebben vizsgáljuk felül, hogy a dolgozók iskolájában azt, illetőleg hasonlót kell-e adnunk, mint amit a gyermekeknek az általános iskolában; vagy azzal egyenértékűt, de mégis egészen vagy jelentősen mást.

Kimondhatjuk, hogy a tanulási motiváció növeléséhez közéleti, politikai dinamizmus, társadalmi és munkahelyi demokrácia szükséges, mégpedig nem látszólagos, hanem valóságos. Nyilvánvalóan elveszi a beleszólási kedvet, ha valaki például fölveti a problémát, de a válaszban csak azt magyarázzák meg, hogy miért nem lehet a problémát megoldani, vagy semmilyen választ nem kap, legfeljebb ígéretet, hogy majd visszatérünk rá. Az ember könnyen megtanul alkalmazkodni: semmit sem érdemes felvetni,

ha arra sem méltatnak, hogy válaszoljanak. S ilyenkor nem is érzi, hogy bővebb ismeretekre van szüksége.

Egy fordított összefüggésre is szeretném felhívni a figyelmet. A szocialista demokrácia hatékony funkcionálása feltételezi, hogy a társadalom tagjainak többsége egészséges, kiegyensúlyozott személyiséggel rendelkezik. Ehhez viszont megfelelő és széles körű mentálhigiénés tevékenység szükséges. S mivel a mentálhigiénés intézményhálózat (orvosokkal és pszichológusokkal) belátható időn belül nem lesz kielégítő méretű, a felnőttoktatásnak nagyszerű hivatása lehet, hogy segítően közreműködjék a társadalmi mentálhigiénés tevékenységben, mind a megelőzés, mind pedig a „gyógyító" nevelés, tanácsadás vonatkozásában.

Összefoglalva tehát azt mondhatjuk, hogy a felnőttoktatás függ a szocialista demokratizmus további kibontakozásától, s ugyanakkor hatékonyan elő is mozdítja azt.

*Stark Antal:* Természetes, hogy a motiváció nemcsak a termelésből fakad, hanem sok minden másból, de szűkítsük le most a termelés igényére.

Véleményem szerint szét kell választani a fizikai és a szellemi dolgozók tanulását. A fizikai dolgozók – nagyjából egyetértek az elmondottakkal – általában nem igénylik a magasabb végzettséget. Azért nem, mert technikai színvonaluk alacsony. Nemrégiben olvastam egy KSH-felmérést arról, hogy az iparban dolgozó munkásoknak valamivel több mint fele nem gép mellett vagy géppel dolgozik. A gépesítettség aránya iparunkban még mindig olyan alacsony fokú, hogy a magasabb képzettséget a vállalatok nem igénylik. Ennek a lecsapódása az, ami a bérezési aránytalanságokban vagy éppen a munkaerő-kereslet struktúrájában tapasztalható, hogy a legnagyobb hiány segédmunkásban van. Természetesen akad kivétel: az olyan vállalat, ahol fejlett technikát igénylő terméket gyártanak, vagy ahol fejlett technikát alkalmaznak. A gazdaságpolitikai cél feltétlenül és egy-

értelműen az, hogy ezek a kivételek váljanak általánossá. Van itt bizonyos ellentmondás is: annak, hogy általánossá váljanak, éppen az az akadálya, hogy a megfelelő ipari kultúra nem tud kialakulni.

Így jön létre az az alapkérdés, hogy a kultúrát a vállalatoknak kellene-e finanszírozniuk, nekik kellene-e vállalniuk ezt a – ma még, úgy látszik, nem nagyon, de később mégis megtérülő – ráfordítást, vagy pedig a társadalomnak kell vállalnia? Én úgy látom, hogy meg kell osztani a terheket. De ma és még inkább holnap a vállalatok anyagi helyzete nem fogja elősegíteni az ilyen irányú előrelépést. Átmenetileg tehát társadalmi ráfordítással kellene biztosítani a szakképzési-művelődési igény kielégítését. Meggyőződésem egyébként, hogy ebben az alapvető megoldást csak a tízosztályos képzés általánossá válása jelenti majd.

Másképpen fest a dolog a szellemi dolgozóknál. Az ő esetükben látszólag van igény a továbbképzésre. Ezt mutatja például a gazdasági területekre vonatkozó pályázati kiírások igen nagy száma. (...) De mutatja ezt az igényt az is, hogy az esti és a levelező tagozatra jelentkezők száma az elmúlt évtizedben másfélszeresére nőtt. E számok mögött ott vannak a vállalati javaslatok is. Mégis úgy látom, hogy ez látszólagos igény, s döntően abból ered, hogy képesítési előírásaink ma túlzottak. Vannak olyan területek, ahol egyszerűen elképesztőek. (...)

Ez azt jelenti, hogy a fiatalok felkészültsége kihasználatlan marad, és ez végső fokon elégedetlenséghez vezet. Ez nagyon nagy gond, külön probléma, mert a végzett fiatalok iránti igénytelenség visszahat a felsőoktatásra. Azt mondják, hogy bizonyos követelményeket csökkentsünk, hiszen ezeket a gyakorlat nem igényli.

Mindebből azt a következtetést vonom le, hogy a képzést bizonyos mértékig vissza kellene fogni, legalábbis – nyilván nem lehet általánosítani – a gazdasági, műszaki, agrárterületen. A gazdasággal köz-

vetlen kapcsolatban álló területeken megítélésem szerint mennyiségi visszaszorításra és inkább minőségi átalakításra van szükség. Hogy miként? Nagyon bízom benne, hogy a felsőoktatás korszerűsítését előkészítő, most folyó széles körű munka erre elfogadható választ ad majd.

*Gazsó Ferenc:* Nyilvánvaló, hogy a közeli és a távlati gazdasági érdekek között nincs egybeesés. Komoly ellentmondások vannak és lesznek, s ezek közvetlenül befolyásolják az emberek iskolához való viszonyát, és azt is, hogy a termelőüzem milyen módon hajlandó és hogyan tud motivációkat teremteni a tanulásra. A pillanatnyi helyzet az, hogy a gazdasági szükségletek az általános művelődésre orientáló oktatás szükségességét nem teszik minden további nélkül beláthatóvá. Ezért a képzést össztársadalmi szinten lehet és kell elsősorban szervezni, és itt kell a feltételek rendszerét megteremteni. De a gazdaság szintjén is differenciált ügy ez! Hiszen nemcsak ott ütköznek ki a problémák, ahol a modern technika működni kezd, tehát abban, hogy a munkavállalók képzettsége és emberi fejlettsége nem éri el azt a szintet, amit a gazdaság megkövetelne. Nálunk hallatlanul túlspecializált a munkamegosztás, eleve az alacsony általános és szakmai képzettségű munkaerő teljesítményképességéhez igazodik. A termelésben a munkafolyamatokat olyan mértékben feldarabolják, hogy a betanított munkások nagy részének egy munkafolyamatot kell jól elsajátítania, és ezt kell hosszú ideig végeznie. De felvethető, hogy ez-e a legjobb megoldás, vagy éppen a technikai munkamegosztás integrálására kellene törekednünk. Ez közvetlenül kihat a munkában való érdekeltségre, a motivációra, a bérezésre. A technikai munkamegosztás korábbi merev rendszerének felbontása perspektívában nem lehetséges akkor, ha a „munkaerőt" eleve szűk képzésben részesítettük, ha nem tesszük beláthatóvá, hogy miért érdemes bizonyos dolgokat megtanulni, és mi a használhatóságuk a gyakorlati életben.

Mindez nagymértékben összefügg a gazdaságról való elképzeléseinkkel, azzal, hogy miképp akarjuk a gazdasági folyamatokat átalakítani. Vagyis nem biztos, hogy a társadalmi munkamegosztásnak csak az az egy formája létezhet, amelyet most a gyakorlatban alkalmazunk. Könnyen lehet, hogy ezek a formák már régen korrekcióra szorulnak. De a korrekció szükségességének felismerése önmagában nem lesz elég a változtatáshoz. A munkaerő általános és szakmai kiművelésének kell a változást előkészítenie. A képzés tehát elébe megy a gazdasági változásoknak, és dinamikus erőként működik ezekben a változásokban. Ez lehet a stratégia. A termelés és a képzés folyamata dialektikus kapcsolatban van egymással, és ezen belül nyilvánvalóan mindig vannak bizonyos feszültségek. Tehát a közvetlen munkafolyamatban nem lehet a szükséges motiváció egészét megteremteni, hanem külső motívumok sokaságára is szükség van. Az egyik ilyen kézenfekvő motívumnak az látszik, hogy bár a munkavégzés, a munkavállalás jogát nem lehet hozzákötni formális iskolai végzettséghez, a társadalmi mobilitást, a szakmai mobilitást már igen. Például a betanított munkássá válást és az ide való besorolást bizonyos életkoron túl össze lehet kötni az általános iskola elvégzésével. Ez belátható motívum lenne. Szerintem ezek azok a mozzanatok, amelyekre nem támaszkodunk.

Nem elég az általános iskolai felnőttoktatásról általában szólni. Más a stratégia szerintem a 17–20 éves, és megint más a 30–40 éves életkorúaknál. Mert a 17–20 éves emberek többségében, ha segédmunkásként, anyagmozgatóként sokat keresnek is, egyszerre megérlelődhet az az igény, hogy mások akarnak lenni, mint segédmunkások. Nagyon kevés az olyan fiatal, aki a segédmunkás státussal elégedett lenne egész életére. (...)

Úgy gondolom, hogy az érdekek között nemcsak feszültségek vannak, hanem egyezések is, és ezekre az egyezésekre éppen úgy érdemes odafigyelni,

mint a feszültségekre, mert a közoktatás fejlesztésének gazdasági, társadalmi indítékait csak a távlati és közeli érdekek egyezéséből lehet levezetni. Ezeket kellene megkeresni és rájuk építeni az iskoláztatás fejlesztésének stratégiáját: a gazdasági mozgás és a társadalmi mozgás egészére, nem tőle elvonatkoztatva.

Az érdekeknek ez a hierarchiája viszont feltételezi, hogy az általános érdekeket azon a szinten kezeljük, ahol jelentkezik, tehát össztársadalmi szinten. Ezért a felnőttoktatás társadalmi feltételrendszerének megteremtését – beleértve a pedagógusellátottságot, az iskolaépületet stb. – elsősorban nem az üzemektől kell várni. Össztársadalmi szinten kell megtervezni, finanszírozni és az össztársadalmi gondolkodás keretei között kell végiggondolni.

Látok tehát érdekmotivációt az oktatásra. Nemcsak ellenmotivációk léteznek, bár nem vonom kétségbe ezek létezését.

Van a problémának egy másik oldala is. Ennek elemzése az elsődleges, mert innen lehet a pozitív lépéseket kibontani. Az oktatás tartalmáról van szó. Teljesen nyilvánvaló, hogy nem azt kell tanítani a dolgozók iskolájában, amit a nappali iskolában tanítunk. Szerintem a *társadalmi kérdésekre orientált* oktatásról kellene elsősorban gondoskodni, amely az embereket eligazítja a társadalmi élet mindennapi jelenségei között, megérteti azt a világot, amelyben élnek. Tartalmi megújítás nélkül nem hiszem, hogy előre lehetne jutni.

*Tóthpál József:* Hadd emlékeztessek Marx egyik megállapítására, mely szerint egyrészt a társadalmi körülmények megváltoztatására van szükség a megfelelő művelődési rendszer megteremtéséhez, másrészt megfelelő művelődési rendszerre van szükség a társadalmi körülmények megváltoztatásához.

*Török Iván:* Beszélgetésünk az oktatáspolitikai eszközökkel, szociológiai, oktatásgazdasági vonatkozásokkal foglalkozott. A didaktikai-tantervelméleti,

neveléslélektani, metodikai vonatkozásokat csak érintettük. Éppen ezért felmerül a kérdés: nem luxus-e, nem paradox-e, hogy mindazokkal a kérdésekkel, amelyekről ma vitatkozunk, így összességében egyetlen magyar kutatóhely, kutatóbázis sem foglalkozik? Rendkívül gazdagon kiépített kutatóhálózatunk van, de a felnőttoktatás problémáival, szociológiai, oktatás-gazdaságtani, pszichológiai, didaktikai és egyéb vonatkozásaival nem foglalkozunk az integrált tudományos kutatások szintjén. Továbbá: a felnőttoktatói káderállomány sokszínű, ugyanakkor egységes rendszerű képzésével, továbbképzésével sem tudunk még megbirkózni. Van egy „amatőr" felnőttoktató gárdánk, amely hivatásszeretetből vagy hobbiból vagy gazdasági kényszerből végzi ezt a munkát, de nem készült fel rá.

*Horváth Attila:* (...) Lényegesen több segítséget és nagyobb megbecsülést kell biztosítanunk azoknak a felnőtteknek, akik munka mellett, nagy erőfeszítéssel tanulnak tovább. Köztük is első helyen a fizikai dolgozóknak. A munkahelyeknek káderutánpótlási terveik elkészítésekor sokkal jobban figyelembe kell venniük a beiskolázási lehetőségeket, az iskolai felnőttoktatási formákat és lehetőségeket. A káderutánpótlási és -képzési tervek készítése, a személyzeti munka fejlődése jelentős mértékben megnövelte a felnőttoktatásban részt vevők számát. E terveknek a jövőben is figyelembe kell venniük, hogy társadalmunk alapvető érdeke az általános iskola elvégeztetése, befejeztetése.

*Csoma Gyula:* Beszélgetésünket nem lehet lezárni, csak befejezni. Álláspontjaink nem mindenben egyeznek sem a problémák megfogalmazását, sem értékrendjét, sem megoldásuk módozatait illetően. Ez azonban természetes. (...)

Befejezés előtt még két megjegyzéssel szeretnék hozzájárulni a mai eszmecseréhez. A szociológus, a közgazdász, a pszichológus, valamint a felnőttoktatás itt terítékre került valóságos gyakorlata

– kimondva és kimondatlanul – súlyos igényeket támaszt a neveléstudománnyal szemben. A neveléstudomány az utóbbi tíz-tizenöt évben került szembe igazán azokkal a kérdésekkel, amelyeket ezek a tudományok aktuálisan megfogalmaznak a számára, s az utóbbi tíz-tizenöt évben próbál e modern kérdésekre választ adni. Az iskolai gyakorlatot válaszainak fényében igyekszik elemezni, értékelni és megváltoztatni. Ez nem megy gyorsan. De azért igyekszünk, s igyekvésünk eredményei benne vannak a dolgozók iskolái új tananyagában, a dolgozók általános iskolája kiépítés alatt álló új szerkezetében, általánosan bevezethető metodikai reformprogramokban stb.

*Társadalmi Szemle, 1979/7–8.*

# II. A VÁLTOZÓ ISKOLA

FERGE ZSUZSA

# AZ ISKOLAI STRUKTÚRA ÉS AZ ISKOLA ÁLTAL KÖZVETÍTETT TUDÁS STRUKTÚRÁJA KÖZÖTTI KAPCSOLAT

## 1. A KETTŐS ISKOLARENDSZER

Ismert tény, hogy szinte minden országban kettős *jellege* van az iskolarendszernek. A kutatók többsége a kettősséget a középfokú oktatáshoz kapcsolja, amikor ugyanis a rendszerint közös és egységes első ciklus több ágra szakad. Ezek közül az egyik ág az egyetemi továbbtanulás felé visz, a másik, rövid ciklus egyenesen a fizikai munka világába vezet. Ezek mellett egyre több helyen alakul ki egy középső iskolatípus, amely a középszintű képzettséget igénylő munkafajtákra készít elő, esetleg biztosítva a továbbtanulás lehetőségét is. A szokásosnál mélyebbre hatol Baudelot és Establet elemzése, akik a kettősséget az iskolarendszer egészének tulajdonítják. Véleményük szerint az intézményi szelekciót megelőzően, már az iskolába járás első percétől kezdve megindul az osztályszempontú szétválasztás, amelynek elemi szinten az írás-olvasás tanításmódja a fő eszköze. Az adott módszerek mellett hamarosan megjelennek a lemaradók és a lépést tartó, normális tanulók, és mindkét csoport összetétele társadalmilag meghatározott. A lemaradók már ekkor elindulnak az ún. P–P ág felé, mely rövid tanulást és szakmai képzést jelent, míg a többiek útja az S–S ág, azaz a középiskola és egyetem felé visz. (A P–P primaire-professionelle-t, az S–S secondaire-supérieure-t jelent.) Az iskolarendszer egészén végighúzódó kettősség ténye az idézett mű adataiból, más forrá-

sokból is igazolható, de a magyarázat – legalábbis számomra – nem elégséges.

Az elemzés kapuit tágabbra nyitja az a szemlélet, amely a kettősséget nem egyszerűen a burzsoázia manipulatív tevékenységének tudja be, hanem észreveszi a kettős rendszer működését elősegítő *történelmi* előzményt. Kiss Árpád ezeket az előzményeket így foglalja össze: „A középkorban megszilárdult művelődési rend az egyetemtől lefelé kezdett nyúlni és tagolódni, különböző névvel kialakultak a középiskolák és a középiskolákra előkészítő osztályok. Ezzel a hagyományos, zárt szervezettel párhuzamosan széles alapról megindult az elemi iskola vagy népiskola, mely tanulóinak nagy részét meghatározott, főként eszközi ismeretek és készségek megalapozása és begyakorlása után közvetlenül a hivatásnak adta át, kisebb hányadát gyakorlati iskolák felé terelve, egy töredékét pedig át tudta adni a középiskolának. Egymás mellett működött és a polgári államok egy részében működik még ma is a művelődésnek kialakult »királyi útja« és egy másik rendszer... Két út, kétféle műveltség."

Nincs itt terem a történelmi folyamat részletes ábrázolására, melyre másutt kísérletet tettem. A részletes elemzés azonban eléggé egyértelműen igazolja, hogy a mai iskola két iskola összetalálkozásából jött létre. Az első több értelemben *felülről lefelé* épült ki. Az is igaz, amire Kiss Árpád utal, hogy a felső szint, az egyetem típusú intézmény gyakran előbb jött létre, mint azok az iskolák, melyek a fiatalabb gyerekeket *előkészítik* a magasabb tanulmányokra. Épp az előkészítő intézmények laza és hiányos szervezetével függött össze, hogy rendszerint az *egyetem maga* kényszerült kiépíteni a megelőző fokozatokat, ha egyáltalán biztosítani akarta az oktatás megfelelő színvonalát. Ez a tény viszont nagymértékben megszabta az előkészítő intézmények tanulmányi profilját, ami ilyen módon a felsőszintű tanulmányoknak volt *alárendelve.* A felülről lefelé építkező rendszerben

a tanulók, hallgatók társadalmi összetétele is sajátos: zömük a társadalom felső osztályaiból, rétegeiből verbuválódik. A rekrutációs bázis csak lassan szélesedik, de még az új, tőkés társadalomban is eléggé exkluzív. Igaz, a diákság összetételénél aligha beszélhetünk egyenes vonalú fejlődésről.

Mind a rendi társadalomban, mind a kapitalizmusban vannak nyitottabb és zártabb periódusok. Az intézmények zártsága akkor növekszik, amikor az éppen adott uralkodó osztály felismeri a kulturális monopólium fontosságát, ami viszont már feltételezi az adott rendszer teljes megszilárdulását. Ekkorra azonban már mindkét társadalmon belül megjelennek a status quót tagadó és támadó osztályok, és a zártságra törekvés lassan meghiúsul. Így például, amikor Franciaországban megjelennek az első, kizárólag nemesifjakat fogadó iskolák, az ún. Akadémiák, akkor már nincs messze a polgári forradalom. És amikor a polgárság számára létkérdéssé válik a magas szintű szaktudás kisajátítása, addigra leküzdhetetlen erejű követelésként jelentkezik az oktatás, ezen belül a felsőoktatás demokratizálása és az, hogy az „egyenlő esélyek" régóta hirdetett ideológiáját tartalommal töltsék meg. Az uralkodó érdekek természetesen mindig korlátozzák az új követelések erejét. Hogy ennek az összecsapásnak mi volt az eredménye a kapitalizmus hajnalán, arról nincs pontos képünk. A kapitalizmuson belüli fejlődésről azonban nagyjából sejthető, hogy az országok többségében a felsőoktatás intézményei előbb a feltörekvő kis- és középpolgárságot, később a már megszilárdult helyzetű nagypolgárságot, értelmiséget szolgálták ki – s persze mindazokban az országokban, ahol a nemesség és polgárság jólrosszul sikerült házasságra lépett, ott mindig jelentős tere volt az arisztokraták gyerekeinek. (Ez nemcsak Angliára, hanem a háború előtti Magyarországra is jellemző.) Ez az erős társadalmi zártság nagyjából a második világháborúig, illetve az 50-es évekig

tartott. Eddig (az Egyesült Államok kivételével) minden tőkésországban 5–10%-ra sikerült korlátozni a munkás- vagy parasztszármazású hallgatók arányát. Ekkor indult el az a nyomás, mely a korábbi 5–10%-os arányokat 20–25%-ig felvitte – de ez a határ már elég merevnek bizonyult.

Az alulról felfelé épülő iskolarendszer nem a kora középkor, hanem a kapitalizmus első időszakának terméke. Ennek kialakulását az sürgette, hogy számos országban az eredeti tőkefelhalmozás hirtelen felduzzasztotta a városi nincstelenek számát. E réteg gyerekeit valahogyan meg kellett menteni a társadalom rendjét zavaró lumpensorstól – és arra is alkalmassá kellett őket tenni, hogy az új gyárak bérmunkásai lehessenek. Mindkét célt a megfelelő „erkölcsnemesítéssel", fegyelmezéssel és bizonyos készségek gyakorlására való felkészítéssel lehetett elérni. (A készségek közé ekkor már beletartozik az olvasás-írás is.) Valóban, a XVII. század végétől itt-ott megjelenő jótékonysági iskolák egyértelműen ezt a célt szolgálják, vagyis a legelesettebb, alsó rétegek iskolái. Ám nem megy sokkal túl ezeken a törekvéseken a népoktatás intézményrendszere akkor sem, amikor a közoktatás irányítása, szervezése a XIX. század folyamán államilag vállalt feladattá válik, és bevezetik a kötelező iskolázást.

E második rendszer intézményei is alulról felfelé nőnek. Az első népiskolai törvények – nagyjából a XIX. század elején-közepén – 3–6 éves kötelező iskolázást írnak elő. Ez a szám fokozatosan nő, már a XX. században, 8–10 évre, és fokozatosan épülnek ki azok az intézmények is, amelyek iskolai keretben valamilyen szakképzéssel fejelik meg a népiskolai oktatást. (Iparitanuló-képzés, irodai munkára felkészítő „polgári" iskolák stb.)

A kettős rendszer néhány országban ma is ebben a nyílt formában létezik vagy létezett a legutóbbi időkig. (Anglia, Ausztria stb.) A demokratikus követelések azonban már 30–40 éve arra törekszenek,

hogy ezt megszüntessék, hogy a történelmileg kialakult két rendszert eggyé olvasszák össze. E törekvések eredménye sok országban az egységes alsó fokú oktatás, az egységes (komprehenzív) középiskola stb. Valójában azonban – ahogy ez a már idézett adatokból kivehető – a két rendszer még ott sem találkozhatott össze, ahol erre az intézményi feltételek viszonylag kedvezőek. A társadalmi háttér többkevesebb egyértelműséggel ma is meghatározza a gyerekek iskolai és ezzel társadalmi pályafutását, azt, hogy végül is milyen helyre kerülnek a társadalmi munkamegosztásban, a társadalmi osztály-struktúrában. Nem kétséges, hogy a végeredmény az adott uralkodó érdekeknek felel meg a tőkés társadalmakban. Ugyanakkor nehéz lenne ugyanezt az érdekstruktúrát magyarázó elvként felhasználni a szocialista országokban, amelyek néhány évtizede tudatosan törekszenek az alapvető társadalmi viszonyok és egyben az érdekviszonyok átalakítására is. Ezekben az országokban a sokféle erőfeszítés egyike éppen az iskolarendszer intézményi kettősségének megszüntetésére és a kultúra monopoljellegének felszámolására irányul. A sokféle eredménynek csak egyike az, hogy sikerült valóban jelentősen átalakítani a felsőoktatás társadalmi összetételét is, 40–50%-ra emelve a munkás–paraszt hallgatók arányát.

A probléma azonban ezekben az országokban sem oldódott meg. A gyerekek tanulmányi pályafutása, azaz iskolai eredményeik és továbbtanulási szándékaik ma is társadalmilag erősen determináltak, és még az is állandó erőfeszítéseket, kiegészítő kurzusokat, a származást figyelembe vevő egyetemi felvételi rendszert stb. igényel, hogy a már elért eredményeket tartani lehessen.

E nehézségeknek sokféle iskolán belüli és iskolán kívüli magyarázata van. Az alábbiakban e magyarázatok számát szeretném eggyel szaporítani, éppen a történeti elemzés tanulságainak levonásával.

A tudásnak, ezen belül az iskolában átadható tudásnak is, különféle típusai, ezeken belül különböző szintjei vannak. Úgy tűnik, hogy a két iskolarendszer mindig más típusú és szintű tudást adott át, úgy, hogy az átadott tartalom rendszerré szerveződött. Alapvetően más jellegű az első, felülről lefelé építkező, *elit* iskola, és más az alulról felfelé építkező *népiskola* tudásanyaga. Amikor az iskolarendszer kettősségének felszámolását, az iskolarendszer egységesítését tűztük ki célul, akkor a keretek változtatása nem járt együtt egy mélyreható tartalmi elemzéssel is. Így az iskolai tananyag ma is magán viseli a történelmi kettősséget, és belső gátjává válik a társadalmi determinizmusok gyengítésének.

## 2. A TUDÁS TÍPUSAI

A tudás sokféle lehetséges meghatározásából, körülírásából csupán a következőket veszem figyelembe: a *kultúra* fogalma tágabb, mint a tudásé. A kultúra az emberi-társadalmi tapasztalatok totalitása, ideértve az ezekre épülő tevékenységek objektivált formáit is. A tudás e tapasztalatok racionalizálása és általánosítása, azaz egyfelől a kulturális jelek és jelképek, általában az objektivációk ismerete és megértése, másfelől a különböző objektivációkat létrehozó, újratermelő vagy továbbfejlesztő elvek, eljárások ismerete. A tudás a társadalmi fejlődéssel egyre halmozódik, és fontossága, a *működő* tudás szerepe, társadalmi hatásának nagysága ezzel együtt nő.

A mennyiségi növekedés sokféle differenciálódással jár együtt. E tanulmány szempontjából, azaz az iskola társadalmi szerepével összefüggésben a következő differenciálódások tűnnek különösen fontosnak.

1. Egyre inkább elválik egymástól a *társadalmilag érvényes és fontos* (releváns) tudás a társadalmilag

*közömbös,* esetleges érvényű (nem releváns) vagy éppen érvénytelen tudástól. Ez utóbbinak magának is több altípusáról beszélhetünk.

Az avulás folyamata egyfelől nyilvánvalóan összefügg az ismeretek halmozódásával és avulásával, azaz „természetes" velejárója a társadalom történelmi fejlődésének. Korábbi, akkor nélkülözhetetlen termelési, gyógyítási stb. technikák ismerete például ma, legalábbis az eredeti funkciónak megfelelő értelemben, felesleges és ezért érvénytelen. Esetleg éppen *káros* is lehet, amennyiben a régi tudáshoz kötődő gyakorlat útját állja új elvek, technikák, eljárások elsajátításának.

Igaz, társadalmilag *teljesen* érvénytelenné és érdektelenné váló tudás elvileg nem létezik. A múlt vagy más társadalmak tényeinek, eseményeinek, hiteinek ismerete segíti a jelen vagy éppen a jövő és általában az emberi viszonyok jobb megértését. Ezért érthető, hogy egy sor tudomány – a történelemtudománytól a néprajzig – korábbi vagy a mienktől eltérő kultúrák, és egyben más időben és más viszonyok között érvényes tudáselemek feltárására és megőrzésére törekszik. E tudáselemek nagy részének szerepe azonban változik. A valamikor össztársadalmilag fontos ismeretből ma egy szűk kör szaktudása lesz, a tudásra vonatkozó tudás válik belőle.

A társadalmilag közömbös vagy érvénytelen tudás egy másik altípusa a társadalmi differenciáltsággal függ össze. Mindenekelőtt arról van szó, hogy egy társadalmilag erősen tagolt, osztályokra, rétegekre bomló társadalomban *nemcsak össztársadalmilag* releváns és irreleváns tudás van, hanem az *egyes osztályok* és rétegek számára és szempontjából releváns és irreleváns tudás is.

A tudás egyéni és társadalmi értelme felhasználásában van, történjék ez a lét bármelyik szférájában, bármilyen céllal. A felhasználás tehát nem szükségképpen alkalmazás, még kevésbé valamilyen praktikus vagy gazdasági célú alkalmazás. Az a tudás,

ami soha, semmilyen körülmények között nem kerül felhasználásra, holt tudás – ami előbb-utóbb el is felejtődik. Mármost a rendi vagy a tőkés társadalom, ha különböző eszközökkel is, de meghatározza, hogy melyik osztálynak milyen és mennyi tudást *szabad* felhasználnia. Ezen egyénileg túl lehet lépni – jóllehet ez sem történhet következmények nélkül. Az egyik következmény az lehet, hogy az egyén szembefordul az adott renddel, a másik pedig az, hogy az eredeti társadalmi helyéről átlép abba a környezetbe, ahol a megszerzett tudást fel is használhatja. Az osztály vagy a réteg egésze azonban be van szorítva a társadalmilag adott keretbe, meghatározott társadalmi praxisba. Ebben pedig szinte természet adta módon meghatározott, hogy mi a releváns és mi nem, mit kell és szabad tudni, és mit nem.

A társadalmilag irreleváns tudás egy speciális esetével – ami egyébként messzemenően összefügg a társadalmi differenciálódással – a társadalmi munkamegosztásban való alkalmazásnál találkozunk. Az ilyen értelemben érvénytelen tudás határesete a munkanélküliség, amikor az egyéni munkaképesség egyáltalán nem kerülhet alkalmazásra. E jelenség általánosabb esete az ún. túlképzés, amikor az egyén által elsajátított szaktudás intézményi okok következtében tartósan nem hasznosul.

Végül társadalmilag közömbösnek tekinthetők azok a tudáselemek, amelyek az egyre növekvő információáramlás „zörejeiként" hatnak ránk, azaz véletlenül kerülünk velük kapcsolatba és véletlenül jegyezzük meg őket.

Ha érdemes is – éppen az iskola tudásátadó szerepe kapcsán – megkülönböztetni a társadalmilag érvényes és érvénytelen tudást, hangsúlyozni kell, hogy a *határok nem merevek.* A mindennapi társadalmi praxis szempontjából elavuló tudás értékes lehet, érdekessé válhat a külső megismerő számára; a ma csak egyes osztályok vagy rétegek számára releváns tudás általánosabb érvényűvé válhat az

osztályok közötti válaszfalak gyengülésével, társadalmi gyakorlatuk közeledésével; a társadalmi használatból kiszorított tudás egyéni vagy össztársadalmi értelemben újra érvényessé válhat; végül a véletlenül megjegyzett „zörejek", például hirdetések, évszámok, nevek stb. adott esetben érvényes és értelmes információvá alakulhatnak.

Ennek ellenére nem közömbös, hogy az iskola tudatos tudásátadásában mekkora helyet kapnak a *mindenki* vagy a többség által alkalmazható és társadalmilag fontos, érvényes ismeretek; mennyi a már a *többség számára érvénytelenné* váló elem; és *hogyan adagolja a csak egyes csoportok, osztályok, rétegek számára releváns tudást.*

2. A társadalmilag releváns tudásnak különböző *típusai* alakulnak ki a tudás *társadalmi felhasználása* szempontjából, amelyek közül számomra a legfontosabbnak a következők tűnnek:

a) A társadalmi munka elosztása során kialakuló, egymástól elkülönülő munkafajták végzéséhez szükséges *szaktudás, szakismeret.* Ez a tudás mennyiségileg és minőségileg differenciált. A „minőségi" differenciálódás a különböző népgazdasági ágak, foglalkozási ágak, szakmák elkülönülését jelenti, azaz a „használati értékek" szaporodásával és az ezeket létrehozó konkrét munkák elkülönülésével függ össze. A „mennyiségi" differenciálódás azt fejezi ki, hogy az egyes munkák több vagy kevesebb felhalmozott tudáselemet, az egyes munkákhoz szükséges készségek rövidebb vagy hosszabb begyakorlást igényelnek. A különböző szintek tehát különböző bonyolultságú munkákat jelölnek.

b) A *hétköznapi* tudás halmaza mindazokat az ismereteket és információkat felöleli, amelyek a társadalmi munkamegosztásban felhasznált szakmai ismeretek és a továbbiakban érintett „ünnepiség" szféráján kívül működnek. Rendkívül heterogén halmaz ez, amelyen belül legalább két altípust el kell

különítenünk. Az egyik altípus a hétköznapi *gyakorlati* tudás. Ez többségében olyan ismeretekből és készségekből tevődik össze, amelyekből megfelelő történelmi feltételek mellett társadalmilag intézményesülten működő szaktudás válhat. Azok az ismeretek, készségek és információk tartoznak ide, amelyek *jórészt az ember és természet közötti anyagcsere* során működnek, de a társadalmilag intézményesült munkamegosztáson kívül, a magánéletben. Ez voltaképpen a különböző házi, háztartási, a magánélet tárgyi feltételeihez kapcsolódó tevékenységek köre.

Ez a fajta tudás is jelentősen változik a technika és tudomány fejlődésével, ahogyan a tudományos eredmények visszacsatolódnak a hétköznapi életbe. Nehéz lenne egyértelműen eldönteni, hogy a hétköznapi tudás ezen része mennyiségileg ugyanúgy nő-e, egyénileg és össztársadalmilag, mint a tudás más típusai, hiszen egyre több eleme kerül be az intézményesített társadalmi munkamegosztásba. Annyi azonban biztos, hogy e tudáselemek gyorsabban módosulnak ma, mint a „tradicionálisabb" társadalmakban. Ez az egyén részéről a korábbinál nagyobb erőfeszítéseket igényel abban, hogy az új feltételekhez alkalmazkodjon, és olyan készséget, hogy folyamatosan képes legyen az új befogadására. Ez viszont maga is elsajátítandó készség!

A másik altípus jóval általánosabb, hatásaiban átnyúlik a másik két szférába is. Ide sorolok minden olyan ismeretet és információt, amely az *emberek közötti érintkezésre és a társadalmi viszonyok kezelésére* vonatkozik. Ez tehát hétköznapi *társadalmi* tudás. Ide tartozik a társadalmi életet szabályozó és rendező jelek és jelképek ismerete (amelyek legelemibb formái a betűk és számok); a társadalmilag (differenciáltan) elfogadott vagy elvárt magatartások, viselkedési szabályok és normák ismerete; a társadalmi életet szabályozó intézmények és mechanizmusok, jogok és jogérvényesítési lehetőségek, eljárások és szankciók ismerete. Mélyebben és általánosabban

a hétköznapi tudásnak ez az altípusa a *társadalmi viszonyok,* a társadalmi tendenciákat meghatározó erők, az egyéni helyzet és a társadalmi meghatározottságok közötti összefüggések és ezek kezelésének *ismerete.*

E „hétköznapi" tudás fontossága a társadalom természet adta, hagyományos jellegének gyengülésével együtt nő, amikor is az egyén egyre inkább leválik a közösségről, azaz az egyéni helyzetek természet adta és hagyományos jellege változik. Az egyénnek így egyre inkább szükséglete és igénye az, hogy saját társadalmi helyzetét felismerje, megértse – és ezzel együtt az is, hogy ezt a helyzetet uralma alá vonja, azaz társadalmi értelemben változtassa. Ez a fogalmazás a *társadalmi-politikai tudás bizonyos elemeit a hétköznapi tudás részévé teszi.*

Konkrétabban és gyakorlatibban e folyamathoz az is hozzátartozik, hogy az egyre bonyolódó társadalmi intézményrendszert az egyén át tudja tekinteni – például tudja, hogy milyen ügyben, hová kell fordulnia. Ez elemi szükséglet, és szorosan összefügg az eleve adott társadalmi kötöttségek gyengülésével. Az egyén a modern társadalomban viszonylag könnyen és gyakran változtatja helyzetét – lakóhelyét, társadalmi rétegét is, sőt a társadalmi osztálykorlátok sem átléphetetlenek. A nagy egyéni mobilitás már a kapitalizmusra is jellemző, s számos értelemben még jellemzőbb a szocializmusra. A helyzetváltoztatás pedig feltételezi, hogy az egyén ismeri az új környezetbe vezető utakat éppúgy, mint az új környezet magatartási stb. szabályait. A valóságban azonban ezek az információk nem mindenkinél vannak meg, és később sem szerezhetők meg egyforma könnyűséggel. Ezért viszonylag gyakori jelenség az, hogy egyének vagy akár egész csoportok az új környezet információit nem tudják rendezni, értelmezni – nem ismerik a jeleket, jelképeket, viselkedési normákat stb. – azaz információ-elméletileg *entropikus* szituációba kerülnek. Akkor pedig nem tudják uralni

saját helyzetüket – épp ellenkezőleg, *ők vannak kiszolgáltatva az új környezetnek.*

c) A társadalmilag releváns tudás harmadik típusához a *művészi (esetleg tudományos) alkotások* és alkotóelvek ismeretét, *s még inkább ezek megértésének, befogadásának, élvezésének képességét* sorolom. Kicsit frivol módon ezt nevezem *„ünnepnapi tudásnak"* – a „hétköznapi tudás" és „szaktudás" hétköznapiságával szemben. Az „ünnepnapi tudás" annyiban szerencsés kifejezés, amennyiben érzékelteti, hogy itt az ember gazdasági-társadalmi kényszerek alól felszabaduló idejének és energiáinak felhasználásáról van szó. Voltaképpen tehát a művészetek és a (nem szaktudásként művelt) tudományok művelése-élvezése mellett ide tartozik a testkultúra, és a különböző játékok, a „kellemesség" műveléseélvezése is.

A következőkben térek rá arra, hogy a különböző tudástípusoknál milyen társadalmi differenciáltságok jelennek meg. De itt lehetetlen elkerülni azt a kérdést, hogy a fenti leírás valójában az ún. „magas" kultúrát jelöli, azaz egy olyan folyamat végeredményét, melynek során előbb a művészi tudás elkülönült a hétköznapi tudástól, majd pedig a szó teljes értelmében vett művészeti megértés és élvezet egy meghatározott társadalmi osztály monopóliuma lett. Ez, mint minden monopólium, bizonyos autonómiára tett szert, azaz meghatározott társadalmi feltételek között nemcsak egyszerű következménye, hanem szimbóluma is lett a „magas" társadalmi helyzetnek, s ezzel éppen e helyzet társadalmi elkülönüléséhez és stabilitásához is hozzájárult. Ugyanakkor pedig kialakul e „magas" kultúrával szemben nemcsak a „tömegkultúra", ami jórészt a hétköznapi tudáshoz tartozik, hanem egy „alacsony" kultúra. Ez már nem egy réteg vagy osztály autonóm terméke, az ünnepnapiság sajátos körülményeknek megfelelő kifejeződése (mint a folklór vagy a pol-beat), hanem a fenti tudás monopóliumából kizártakra *rákényszerített,* bizonyos érte-

lemben degradáló „kultúra". Talán felesleges az eddigiekhez hozzátennem, hogy nem a „magas" kultúra arisztokratikus felértékeléséről és az „alacsony" kultúra lenézéséről van itt szó, hanem azoknak a társadalmi viszonyoknak a meg- (és el-) ítéléséről, amelyek között bizonyos típusú kultúra *monopóliummá* válhatott, azaz a többséget szinte intézményesen zárta ki abból, hogy ezt a kultúrát elérhesse vagy élvezhesse. Az „alacsony" kultúra ezzel egyébként úgy degradálódott, hogy legtöbb terméke „illegitimmé" is vált a „magas" kultúra letéteményesei számára, azaz bizonyos sportok, játékok, filmek, regények élvezése nem „ildomos".

A befogadás és az alkotás (létrehozás) folyamata ebben az esetben párhuzamosan polarizálódik. Az alkotásról írja Lukács György: „Minőségileg más a helyzet, ha az élet nagy tömegben állít elő olyan termékeket, amelyek világosan tendálnak a művészet irányába, mint a régi kézművesség ... stb. esetében, vagy ha centralizált módon úgy állítják elő a kellemest, hogy az élesztétikai mozzanatok és motívumok a valódi művészettel folyó többé-kevésbé tudatos versenyben fejlődjenek ki, és absztraháló, partikularizáló irányban hassanak rá, ahogy ezt a mai sajtó, film, rádió stb. legnagyobb része teszi... A kellemesség lényegileg önállósult »ipara« (...) arra törekszik, hogy az esztétikum határait erőszakosan eltüntesse: másrészt a művészetet ... művészileg egészségtelen ezoterikus irányba szorítja..."

A fentiekben ezt a folyamatot a befogadás oldaláról vázoltam. A befogadás szempontjából egy további mozzanat is figyelmet érdemel. Az „igazi" és „ál"-esztétikum szétválása a befogadást is polarizálja: az „igazi" művészet válik azok monopóliumává, akik fel vannak készülve ennek befogadására. Minthogy azonban az ál-esztétikum kellemessége közvetlenül átélhető, nem igényel különös felkészülést, az igazi esztétikum hiányérzetét megszünteti – és ezzel

el is zárja a felé vezető utat. Ezzel tovább erősíti amaz társadalmi megkülönböztető jellegét.

A továbbiakban még részletesen visszatérek arra a kérdésre, hogy mi az iskola szerepe e különböző tudástípusok átadásában. Előljáróban csak azt a hipotézist fogalmaznám meg, hogy jóllehet a teljes emberi élethez mindhárom tudástípus elsajátítása hozzátartozik, az iskola egyetlen történelmi korszakban sem vállalkozott arra, hogy valamilyen harmonikus egységet teremtsen közöttük. Valamelyik típus, vagy a három közül kettő, domináns szerepre tett szert a harmadik rovására. A konkrét formát (azt, hogy melyik típuson mekkora hangsúly van) a mindenkori történelmi és társadalmi helyzet szabta meg – és éppen ennek elemzése látszik fontosnak.

Ezt megelőzőleg azonban egy harmadik differenciálódási folyamatról kell említést tenni. Ez már nem a tudás felhalmozódásával, hanem a tudás *elosztásával* függ össze. Egyébként a két mozzanat – a tudástípusok szétválása és egyenlőtlen elosztása – igen szorosan összefügg: a teljes elemzése e két folyamat együttes vizsgálatát követeli meg.

3. Az iskolára ható társadalmi összefüggések szempontjából mindenesetre talán az a történelmi folyamat a leglényegesebb, melynek során a társadalmilag releváns tudás *mindhárom* típusánál megindult, és részben intézményesült az adott tudás társadalmilag egyenlőtlen elosztása.

A tudás egyenlőtlen társadalmi elosztása történelmileg kettős folyamatot takar: egyrészt az iskolarendszeren belül mindig különböző iskolatípusok léteztek, amelyek társadalmi értéke – az általuk átadott tudás társadalmi értéke és értékelése – eltért. Másrészt ismert okoknál fogva az *azonos* iskolatípus nem tudta *ugyanazt* nyújtani minden tanulójának. A képességek és a társadalmi származás függvényében profitáltak a tanulók többet vagy kevesebbet. Az iskolai mechanizmusok végeredménye mindenképpen

az volt, hogy az adott társadalom teljes hierarchiarendszere mind az iskolatípusok között, mind egy-egy iskolatípuson belül szabályozta a tudás e hierarchiának megfelelő elosztását, és egyben segített a hierarchia reprodukálásában és legitimálásában.

E folyamat történelmileg is, egy-egy időszakon belül is bonyolultabb, mint a végkövetkeztetés sejteti. A belső mechanizmusok valamivel is jobb megértéséhez célszerű a három eddig említett differenciálódási folyamatot összekapcsolni, és az iskolarendszerrel való együttes összefüggésüket vizsgálni.

A következőkben azt igyekszem bizonyítani, hogy a felülről lefelé építkező (elit) iskolarendszerben a hangsúly hosszú ideig, olykor még ma is, az *ünnepnapi és hétköznapi* tudáson volt, míg a szaktudás többnyire háttérbe szorult. A szaktudás ebben a rendszerben csak akkor jut nagyobb szerephez, amikor a tudomány már termelőerővé válik, és az uralkodó osztálynak egyre inkább érdeke a magas szintű szaktudás monopolizálása. A másik, alulról felfelé építkező iskola eleinte csak a *hétköznapi tudás bizonyos elemeit* adja át, majd itt is megkezdődik a szaktudás alacsonyabb szintjeinek tanítása anélkül, hogy ez az iskolarendszer valaha is érdemben vállalta volna az ünnepnapi tudáshoz vezető út kiépítését.

## 3. A FELÜLRŐL LEFELÉ ÉPÜLŐ KÉPZÉS TARTALMA

Az első, felülről lefelé épülő iskola tananyagairól elég sokat tudunk. A IX–X. századtól a reneszánszig a hét szabad mesterség vagy ezek egy része adja a tananyag zömét a kis egyházi iskolákban is, és az egyetem legnagyobb fakultásain is. A trivium és quadrivium tanulmányozásának befejeztével lehet bekerülni a másik három, orvostudományi, jogtudományi és teológiai fakultás egyikére, többnyire teológiára. (A legtöbb egyetemen csak ez a fakultás van.) A re-

neszánszot követően kevésbé egységes a kép: a szabad művészetek száma néhánnyal kiegészül, a teológiai jelleg gyengül, az antikvitás klasszikusainak tanulmányozása előtérbe kerül. Ez azonban még nem változtat azon a jellegzetességen, ami az itt vizsgált szempontból lényeges, hogy ti. *ezek a tanulmányok a magasabb rendű objektivációk, a tudomány és művészet bizonyos termékeinek befogadására,* esetleg továbbfejlesztésére, alkotására készítenek fel. Más szavakkal: az egyetemen megszerzett tudás nagy része „ünnepnapi" elemekből áll, és nagyrészt így is funkcionál – legalábbis mindazoknál, akikből nem lesz tanár, orvos vagy ügyvéd.

A „hétköznapi" tudás elemei kezdetben szinte hiányoznak, amit az egyházi nevelés világtól való elfordulása elég jól magyaráz. Ugyanakkor a hétköznapi létnek mindig voltak, és az élet gazdagodásával, rafinálódásával egyre szaporodnak azok az elemei, amelyek – legalábbis a nemességnél – valamilyen felkészítést igényelnek. Ezt a célt előbb a lovagi nevelés szolgálta, később, a XVI. századtól, olyan típusú intézmények, mint a Franciaországban kifejlődő Akadémiák. A könyvszerű tudás itt sem játszott sokkal nagyobb szerepet, mint a lovagi nevelésben. A hangsúly a testkultúrán (lovaglás, vívás), a társasági készségeken (festés, tánc, lantjáték) és bizonyos katonai szakismereteken (matematika, erődítmények tanulmányozása) volt. Az első két tömb még egyértelműen a hétköznapi és ünnepnapi tudás világa, a harmadikból lassan szaktudás válik. Az akadémiák hanyatlásával a katonai elmélet már valóban mint szaktudás kerül át a tiszt- és mérnökképző intézményekbe, az első két tömböt viszont, legalább részben, a társadalmilag zártabbá váló, kereteiben megszilárduló középiskola szívja fel.

Az előbbiekhez még azt kell hozzátenni, hogy mindez a fiúk nevelésére vonatkozott. A lányok nevelésének intézményes formái – a korai zárdai nevelésen kívül – az előbb említett akadémiák mintáját követték.

A XVII–XVIII. századtól kezdtek megalakulni az előkelő fiatal lányok nem egyházi nevelőintézetei, melyek természetesen kizárólag magas szintű hétköznapi és ünnepnapi ismereteket adtak át. Az elit lánynevelésnek ez a szaktudástól mereven elforduló jellege csak a XX. század fordulóján törik meg, akkor is igen lassan.

Ami a *szaktudást* illeti, történelmileg érthető, hogy ez csak olyan mértékben válhatott tananyaggá, amilyen mértékben a társadalmi munka megosztásának fejlődésével elkülönülő szakmák kialakultak és olyan bonyolulttá váltak, hogy elsajátításuk külön intézményeket tett szükségessé.

Az első ilyen szakmák: a jogászi és orvosi, és bizonyos tekintetben a teológustanári. Ezek viszonylag korán olyan fokra fejlődtek és annyira önállósultak, hogy hosszú, szakosított tanulmányokat igényeltek. A megfelelő iskolák is már az első ezredforduló előtt kialakultak, és az elsők között váltak „egyetemmé". Megjegyzendő azonban, hogy még ezeket, s közülük elsősorban a jogi ismereteket a praxisban is el ehetett sajátítani, amire egészen a XIX. századig (Angliában máig) igen sok példa van.

A szakmai képzést nyújtó új *felsőfokú* iskolák közül először a bizonyos mérnöki ismereteket is nyújtó katonai akadémiák jelentek meg (a XVII–XVIII. századtól), majd nagyjából a XVIII. század végétől kezdve kibontakozik a mai egyetemi rendszer, most már anyanyelven folyó oktatással. Ennek fejlődése folyamatos, a szakmák száma és kombinációja szorosan követi a technikai fejlődést. Végeredményben a rendi társadalomban kialakuló, felülről lefelé építkező iskolarendszert az eltérő társadalmi feltételek és feladatok ellenére a kapitalizmus kitünően fel tudta használni. Éppen azért vált ez lehetségessé, *mert* történelmileg stabil, már meglehetősen nagy autonómiával rendelkező intézményről volt szó, amely természetesen idomult a kapitalizmus „meritokrata", érdem és teljesítmény ideológiájához.

A dolog lényege az, hogy az „elit" iskolarendszerben a kapitalizmus kialakulásáig már törvénnyé vált, hogy *magas szintű szaktudás magas szintű hétköznapi és ünnepnapi tudással jár együtt,* ezek egymás nélkül elképzelhetetlenek. Ez két szempontból jelent társadalmi biztosítékot az uralkodó osztálynak: először, az iskolának lehetősége van arra, hogy egy sor hétköznapi és ünnepnapi tudáselem *meglétét feltételezze* mint természetes adottságokat. Ha ezekre a csak iskolázottabb otthonban kapott elemekre az iskolai tanulás folyamán épít, de nem adja őket tényleg át, akkor lassan kizárja mindazokat, akik úgy akarnának eljutni a szaktudás magas csúcsaira, hogy „nem megfelelő" környezetből jönnek.

A második szempont az, hogy – ismét a középkori mintát követve – *a magas szintű szaktudás átadása korban igen későn kezdődik.* A szakegyetem feltételezi, hogy az egyén ezt megelőzőleg igen hosszú ideig általános jellegű tanulmányokat végez, amelyek specifikuma az, hogy társadalmilag semmi másra nem használhatók, mint a magas szintű szaktudást adó intézménybe való bejutásra. Ha ez a befejező aktus elmarad, akkor a négy-nyolc-tíz évig tartó tanulmányok jelenleg a „mindennapi kenyeret" sem biztosítják. (Korábban, amikor a középiskola sokkal szelektívebb volt, elvégzése még érvényes „társadalmi belépőjegyet" biztosított.)

Túlzás lenne persze azt állítani, hogy a klasszikus típusú gimnázium minden értelemben társadalmilag irreleváns tudást ad át. El kell ismerni, hogy viszonylag jól szolgálja a most már társadalmilag elkülönült (elit) ünnepnapi tudás szimbolikus erejének növelését. Arra például mindenképpen megtanít, hogy az ünnepnapi tudás akkor teljes társadalmi érvényű, ha az egyén nemcsak befogadni, élvezni képes bizonyos kulturális alkotásokat, hanem *tudja* azt is, hogy ezt ki, mikor hozta létre, hogyan kell helyesen ejteni az alkotó nevét, leírni a stílust, melynek jegyeit mutatja stb. A „parvenü" egyik fontos, gúnyolni való jelleg-

zetessége, hogy „rosszul" ejti az idegen szavakat vagy összekeveri a különböző alkotókat, irányokat.

Az is igaz, hogy ez a „semmire nem képző" iskola azért társadalmilag érvényes módon valamennyire felkészít a magas szintű szaktudás befogadására. Itt teremtődik meg a műszaki és természettudományok matematikai bázisa, a szinte minden magas szintű szaktudáshoz szükséges olvasás- és íráskészség stb.

Mégis, a hagyományos gimnáziumban, sőt gyakran az egyetemen is, igen nagy teret kap a társadalmilag tulajdonképpen *irreleváns* tudás. Ennek egyetlen értelmét és relevanciáját az adja, hogy megtanulása *előfeltétele* a továbbtanulásnak, azaz társadalmilag kiváltságos helyzet megszerzésének. Ugyanakkor éppen tényleges irrelevanciája miatt az egész iskolai tanulástól elriasztja azokat, akik számára az irreleváns, az *érvénytelen* egyben természetes módon *értelmetlen* is, akik nem értik és nem is érthetik meg, hogy nem nyolc-tíz „felesleges" évről van szó.

A szokásos polgári értelmezés ezekben az esetekben – azaz: az egész munkásosztály esetében – azt szokta kimutatni, hogy a munkások nem képesek elfogadni az „elhalasztott jutalom" (deffered gratification) alapelvét. Ezt lehet haladó hangsúllyal is mondani, hogy ti. az egész társadalmi lét olyan helyzetbe kényszeríti őket, ami megfosztja őket a hosszú távon való racionális előregondolkodás képességétől – éppen saját társadalmi helyzetük bizonytalansága révén. És a magyarázat lehet konzervatívabb, funkcionalista felhangú is, ha az interpretáció azt az oldalt hangsúlyozza, hogy a hosszú tanulás hosszú áldozatvállalást jelent, és aki ezt nem vállalja a társadalom (persze az egész társadalom) érdekében, az ne is csodálkozzon, hogy nem létező erőfeszítéseit nem jutalmazza a társadalom. (Ez az érvelés pontosan ugyanaz, ami a tőkés profitját is igazolja, aki ahelyett, hogy pénzét élvezetekre felélné, azt önmegtartóztató módon befekteti, és kivárja jogos jutalmát.)

Valójában persze még a haladó értelmezés is csak egy következményt rögzít. Mélyebbre hatolva arról van szó, hogy ha a mindennapi megélhetést kell biztosítani, akkor az „öncélú" tanulás társadalmilag értelmetlen, gazdaságilag lehetetlen. Ezt még az sem hidalná át, ha az öncélú tanulásért esetleg fizetne a társadalom.

A továbbtanulásra jogosító középiskolás anyag irrelevanciája (mármint egyes osztályok, rétegek számára való irrelevanciája) sokféle módon tetten érhető. Az egyik legfontosabb elem kétségkívül a latin nyelv domináló szerepének fennmaradása egészen a legutóbbi időkig. A latin nyelv fontosságát igazoló *ideológia* közvetlenül a reneszánszig nyúlik vissza, amikor a humanizmus, akkor haladó módon, a klasszikus görög–latin kultúra világiságát helyezte szembe az uralkodó egyházzal. Ebből azonban nem következik, hogy a humanista eszményeknek megfelelő kulturáltság lenne az egyetlen lehetséges és örök érvényű ideál. És amikor az iskola a humanista ideálból éppen ezt tartotta meg (hisz könnyű lenne kimutatni, hogy például Erasmus gondolati örökségének ez csak töredéke, s hogy ennél sokkal fontosabb elemek nem váltak szerves részévé az oktatásnak), akkor azt a funkcióját teljesítette, hogy *egy irreleváns anyag megkövetelésével elzárja a releváns tudáshoz vezető utat mindazok előtt, akik számára nem lehet nyilvánvaló az irreleváns áttételes relevanciája.* Ilyen módon az iskola valóban megtalálta azt a módot, ahogyan a kapitalizmus új ideológiájának (egyéni szabadság, jogegyenlőség stb.) megsértése nélkül meg tudja oldani az *egyenlőtlen,* privilégiumokat fenntartó vagy felerősítő *tudáseloszlást.*

Az új feltételek között természetesen új eszközökre is szükség volt, amilyen például az iskolai szelekció brutálisan nyílt rendszerének átalakítása. A nyílt társadalmi-gazdasági szelekciót előbb az *érdem szerinti szelekció* váltotta fel, melynek *társadalmi* tartalma már burkolt. Az utóbbi időben – mi-

után ez a rejtett tartalom is lelepleződött – fokozatosan teret hódít a *szelekció látszólagos mellőzése,* ami még mélyebben elrejti a társadalmi tartalmat. (Ennek eszközei például a *szabad* tárgyválasztás az egységes középiskolában, megfelelő előkészítés és irányítás nélkül; az iskolatípusok és kurzusok számának szaporítása, ami a szakadékszerű szélsőségeket elfedi stb.)

Kétségtelen, hogy ezek az egymást követő szakaszok *valóságos* nyereséget jelentenek a szélesebb rétegeknek, az elnyomott osztályoknak. A vívmányok azonban kétarcúak, és a rendszer alapjait nem érintik.

## 4. AZ ALULRÓL FELFELÉ ÉPÜLŐ ISKOLA ANYAGA

Az alulról felfelé épülő „nép"-iskola anyagának tartalmáról már történeti kialakulása kapcsán szóltam. Ezt az iskola célja megszabta. Az adott viszonyok elfogadtatását célzó „erkölcsi szelídítés" vagy inkább ideológiai betörés volt az alapcél. Eszköze elsősorban a valláserkölcsi nevelés, minimális információátadással. (Olvasás és írás, alacsony szinten.) Ehhez járult előbb szórványosan, később kiterjedtebben az iskolarendszerű szakképzés.

A manuális, kézműves szakmák tanítása természetesen sokkal régebbre nyúlik vissza, mint az iskolaszerű szakképzés. Itt azonban nehéz folytonosságot találni, akár szervezetileg, akár tartalmilag. A kézműves mesterségeket a céh keretein belül lehetett elsajátítani. Ez rendszerint nem iskolás, egyedi képzés. A lassan szükségessé váló „előképzettséget" – az anyanyelv megfelelő használata, olvasás, számolás, esetleg írás – is csak fokozatosan és töredékesen veszik át a városi iskolák. Egyebekben a mesterség elsajátítása a rendi társadalom logikáját követte, mind gondosan kiépített, szertartásos szabályokhoz kötött fokozataival (inas, legény, mester, a megfelelő mestervizsgával), mind pedig *zártságával.*

Tulajdonképpen a céheknél találkozunk először *intézményesen* azzal a jelenséggel, hogy a tudást magántulajdonként kezelik és hasznosítják. A tudás elzárása, titkosítása valamilyen partikuláris előny érdekében persze olyan régi, mint a tudáselosztás egyenlőtlensége – azaz majdnem, mint maga a társadalom. A kétezer éves hipokratészi orvosi eskü máig változatlan szövege a következőket tartalmazza: „Hasonlóképpen továbbadom a tanításokat, előadásokat és mind az egész tudományt gyermekeimnek, mesterem gyermekeinek és minden tanítványának, ha előzetesen írásban és esküszóval orvosnak kötelezték el magukat, *de senki másnak nem.*" Mégis, a szervezett, intézményes tudás-monopolizálás a céheknél jelentkezik először – hogy azután az egész iskolarendszert áthassa. Igaz, később a monopóliumok jellege változik. A céheknél a tudás még *inkább a testület,* mint az egyén magántulajdona – a kapitalizmus kialakulásával pedig ténylegesen egyéni tulajdonná válik. Ezt a folyamatot szemléletesen írja le Durkheim a jezsuiták módszereinek ismertetésénél.

A továbbiakban, a kapitalizmus érésével, a nagyüzemi módszerek terjedésével, a helyzet sok tekintetben változik. A bonyolult, gyakran a művészethez közeledő kézművesség helyét a feldarabolt gyári munka foglalja el, amihez eleinte alig kell külön szakképzettség.

Ekkor érkezik el az ideje az alulról felfelé épülő iskola megszilárdulásának, középpontjában a minimálisra korlátozott hétköznapi tudással. Az iskola módszerei – a gyerekektől idegen anyagok besulykolásával, a minden szempontú merevséggel az önálló gondolkodást visszaszorították, az érdeklődést elfojtották, végeredményben a világot bezárták. Éppen ezek az eszközök tették lehetővé, hogy a gyári munkás „betörését" sikeresen folytassák akkor is, amikor már a vallás-erkölcsi nevelés hatékonysága a szekularizálódás miatt csökkent.

Az egyszerűbb, illetve manuális szakmákra való

szakképzés erre a 4–6–8, később olykor 9 éves alapiskolára épül rá, először esetlegesen és csak a munka mellett, majd mind szervezettebben, nagyobbrészt üzemi, kisebbrészt iskolai keretben.

Ennek a XIX. század második felétől kiépülő szakmai képzésnek az a sajátja, hogy a *szakmatanítás jobban leválik a hétköznapi és ünnepnapi képzésről, mint bármelyik más képzésben.* A céh még „teljes embert" képzett. Az erkölcsi nevelésre és a magatartás formálására csaknem akkora súlyt helyeztek, mint a művességre. Mindez azonban összefonódott, egyszerre adódott át, hiszen az inasok többnyire együtt éltek a mesterrel, annak háztartásában. A modern tanoncképzés az üzemben, műhelyben a szakmára koncentrál, a többi tudás oktatása „vasárnapi iskola" jelleggel folyik. Az iskolai anyag célja azonban nem elsősorban a hétköznapi vagy ünnepnapi tudás továbbfejlesztése. Ennél fontosabb az, hogy a korábban besulykolt magatartási szabályokat újra meg újra megerősítsék, illetve hogy a tanított anyag szűkös és unalmas jellegével bizonyítsák a tudás végességét, értelmetlenségét.

Ez az igen alacsony szintű oktatás a haladó követelések hatására ha lassan is, de fejlődik. A hétköznapi tudásanyag valamelyest gazdagodik. Itt-ott megjelenik az ünnepnapi tudás néhány eleme is. Fokozatosan kialakult egy sor „középszintre" képző intézmény, technikumok, szakiskolák stb. Eddigre azonban az alulról felfelé épülő iskola módszerei annyira kiforrottak és megmerevedtek, hogy automatikusan a korábbi tendenciákat folytatják. (A magas szintű tudás teljes elkülönítése, monopolizálása, a többség számára a világ bezárása.) Így az új, középszintű iskolák rendszerint csak úgy hosszabbítják meg az alulról felfelé épülő iskola vonalát, hogy azért a legfelső szintig nem érnek el.

A kettős iskolarendszer megőrzése így az osztálytársadalom tudáselosztását a fennálló osztályviszonyoknak megfelelően alakítja. Segítségével zavarta-

lanul fenntartható a hierarchikusan szervezett, sőt sok szempontból polarizált munkamegosztás, ami az osztálykülönbségeket segít konzerválni. A voltaképpen kontinuumot alkotó, folyamatosan (ha nem is egyenletesen) osztható tudás továbbra is diszkontinuusan, törésekkel oszlik el, különálló halmazokba áll össze. Ezek között azért nehéz hidat verni, mert nem egyik vagy másik tudástípus különbségéről van szó, hanem *rendszerré* szerveződött különbségekről. A szakmai, hétköznapi és ünnepnapi tudás alacsony és magas szintjei együtt járnak, és ez a különbségrendszer már nehezen megbontható. Ha egyik vagy másik tudástípusnál sikerül is közelíteni – és ez a legkönnyebben a munka mellett is megszerezhető szaktudásnál megy –, a másik két típusnál akkor is megmarad a távolság. És minthogy az utóbbi két típus a teljes életvitelt átfogja, abból táplálkozik és arra hat, a tudáskülönbségek rendszere társadalmi különbséggé alakul át, illetve a társadalmi különbségek erejét a tudáskülönbségek rögzítik és felerősítik. *Ez viszont megnehezíti, hogy racionálisan célul lehessen kitűzni a társadalmilag releváns tudás valamennyi típusának egyenletesebb elosztását.*

A fenti meggondolásokból az következik, hogy szoros dialektikus kapcsolat van az iskolarendszer *intézményi szervezete és az átadott anyag jellege között.* A legtöbb iskolademokratizálási törekvés (eltekintve most azoktól a szerintem irreális követelésektől, melyek az iskola megszüntetésében látják a kiutat) az intézményi formák változtatására helyezi a fő hangsúlyt. (A kötelező iskolázás hosszabbítása, komprehenzív középiskola stb.) Még ahol ezt a legkövetkezetesebben hajtották is végre, mint a szocialista országokban, ott is fennmaradnak a kettős iskolarendszer jellegzetes következményei, például a tanulók iskolai és továbbtanulási pályafutásánál. Ebben természetesen jelentős szerepe van annak, hogy a társadalmi alapviszonyokat, a társadalmi

munkamegosztást még nem sikerült jelentősen átalakítani, de annak is, hogy a *tartalmi változtatások,* ha mégoly jelentősek voltak is, nem számoltak le a fent leírt történelmi örökséggel. Így továbbra is az a helyzet, hogy a magas szintű szaktudás intézményesen az átlagosnál magasabb szintű hétköznapi (főleg társadalmi) és ünnepnapi tudásszintre épül, és vice versa. Ez pedig az iskolai tudáselosztás demokratizálása elé olyan akadályt állít, ami végül is megnehezíti a társadalmi-kulturális távolságok csökkentését, kevésbé egyenlőtlen, kevésbé egyértelműen hierarchizált társadalmi viszonyok kiépítését.

*Valóság, 1974/9.*

NAGY JÓZSEF

# A TÍZOSZTÁLYOS ISKOLARENDSZERRŐL

A köznevelés fejlődésében négy igazán nagy esemény emelhető ki: az intézményes nevelés kialakulása az ókori államokban, a comeniusi iskolaszervezési szisztéma megszületése (XVII. század) és elterjedése, a kötelező népoktatás bevezetése a múlt század második felében és századunkban, és végül a középfokú képzés általánossá, kötelezővé válása a XX. század második felétől kezdődően. Ez a negyedik lépés a gazdaságilag legfejlettebb országokban már megtörtént, és számos országban az iskoláztatási arányok olyan szintje alakult ki, hogy a kötelezővé tétel formális aktusa is rövidesen megtörténhet. A kultúrpolitikusok és a szakértők körében nincs kétely arra vonatkozóan, hogy a köznevelés fejlődésének eme negyedik történelmi szakasza, a középfokú képzés általánossá, majd kötelezővé tétele minden országban be fog következni. A vita arról folyik, hogy ezt a célt az adott országban mikor és milyen módon lehet elérni.

Az 1961-es reform hazánkban köztudottan kitűzte ezt a célt. Néhány év múlva olyan tünetek jelentkeztek, amelyek a cél elérésének tempóját és módját illetően problémákat jeleztek. A negatív tünetek egyrészt módosító intézkedéseket eredményeztek (1965), másrészt különféle kutatások, vizsgálatok, megfontolások megindulását váltották ki. Az 1965-ös évek körül különböző szakemberek jutottak arra a következtetésre, hogy nemcsak a tempó problematikus, hanem a megvalósítás elgondolt módja is.

Nevezetesen: a középfokú képzés általánossá tétele nem történhet meg a 8 osztályról egyszerre a 12-re való áttéréssel, hanem – a világon lejátszódó tendenciáknak megfelelően – két lépésben kívánatos a cél felé haladni. Vagyis: a középfokú képzés általánossá tételéhez a tízosztályos iskolán keresztül vezet az út.

Egyesek munkaerőhelyzetünk elemzése, mások oktatás-gazdaságtani vizsgálatok, ismét mások egy-egy iskolatípus problémáinak és perspektívájának a tanulmányozása alapján jutottak el a tízosztályos iskola eszméjéhez. E cikk szerzőjét iskolarendszerünk struktúrájának a vizsgálata vezette el ugyanerre a következtetésre.

Az elmúlt években szűkebb szakmai körökben sokoldalú vita folyt a tízosztályos iskoláról, és sok alapvető kérdés tisztázódott. A szakemberek többsége ma már egyetért abban, hogy a kötelező tanévek számának felemelése szükségszerű lépés hazánkban is. De még a szakemberek körében sem kellően tisztázott az időpont. Sokan azt tartják, hogy csupán azt kell megállapítani, hogy mikor adottak a gazdasági feltételek.

E szűkebb szakmai körökben folyó munkálatok és viták egyes részletei ismertté váltak. Már maga a gondolat, hogy iskolarendszerünk szerkezetében ismét változás készül, jogos aggodalmat vált ki a strukturális változásokkal kapcsolatos negatív tapasztalatok alapján.

Azok, akik kissé részletesebben megismerkedtek a tízosztályos iskolarendszerrel, jónak és hasznosnak ítélik meg, de azt tartják, hogy irreális, a távoli jövőben valamikor majd bizonyára megoldható lesz; ma azonban nem ez a feladat. Hogyan lehet addig egyáltalán tízosztályos iskoláról beszélni – mondják –, amíg a nyolcosztályos iskolát sem tudtuk teljesen általánossá tenni, amíg a nyolcosztályos iskolában rejlő tartalékokat sem aknáztuk ki? Előbb tehát „tegyük rendbe" a nyolcosztályos iskolát, aztán majd meglátjuk.

Azzal a ténnyel nem lehet vitatkozni, hogy a jelenlegi általános iskolában igen sok a tennivaló, s azzal sem, hogy az elkövetkező időszakban ez a legfontosabb, de legalábbis az egyik legfontosabb feladat.

A probléma azonban nem ilyen egyszerű: előbb nekifogunk egy negyedszázados alapstruktúra kereteiben a fejlesztésnek, erre felhasználunk 10–10 évet, sok-sok milliárdot, és azután, ha szükséges lesz, majd felemeljük a kötelező oktatást, elvégezzük a szükséges struktúraátalakítási feladatokat.

Az ilyen felfogás a struktúraváltozás eddigi tapasztalataiból indul ki: „ma elgondoljuk – holnap megvalósítjuk". A magyar iskolarendszernek eddig még nem volt sem távlati terve, még kevésbé távlati fejlesztési koncepciója (a kettő közötti különbséget lásd később). Ezért eddig legfeljebb tízéves távlatban tanultunk meg gondolkodni (eltekintve egyes iskoláztatási létszámtervezésektől). Talán ez is oka annak, hogy az általános iskola jelenlegi gondjaira hivatkozva sokan irreálisnak vagy nem túlságosan ártalmas futurológiai spekulációnak tekintik az olyan terveket, amelyek a megszokott 5–10 év látóhatárán túli évek feladatait vizsgálják. Ezért aztán nehezen tudják elfogadni, hogy pl. a tízosztályos iskola ügyét is komolyan meg lehet és kell vizsgálni akkor is, ha azt nem holnap, hanem csak holnapután kell megvalósítani. De hát mikor lehet megvalósítani? Majd, ha lesz rá pénz – vallják a fenti álláspont képviselői.

A tízosztályos iskola megvalósításának időpontja azonban nem egyszerűen pénzügyi kérdés. Hiába állnának rendelkezésünkre most azonnal százmilliárdok, a 9–10. évfolyamok megnyitása tíz éven belül akkor sem lenne ésszerű dolog. A tízosztályos iskola ugyanis nem plusz két évfolyam, hanem egy új, a korszerű követelményeknek megfelelő iskolastruktúra, amely alkalmas keretül szolgálhat egész köznevelési rendszerünk oktató-nevelő munkájának korszerűsítéséhez.

A kötelező iskola egységes egész. Egységes, átfogó

alapműveltséget kell adnia. A kötelező iskola utolsó évfolyamán nem lehet pl. a XVII. századnál abbahagyni a történelem tanítását. A kötelező tanévek számának felemelése semmiképpen sem kapcsolható a meglevő egységhez. Az egész iskolai képzés tartalmának új struktúrájú egységét kell kialakítani. Ez pedig csak új tantervrendszer készítése révén valósítható meg.

Egy iskolarendszer egymást követő fokozatai szervesen egymásra épülnek. Bárhol módosítunk, e módosításoknak fokozatosan végig kell futniok a rendszeren, hogy az egymásra épülés megmaradjon.

Ha például ma döntés születne arról, hogy létre kell hozni a tízosztályos iskolát, és igen nagy erőkoncentrálással 3–4 év alatt elkészülnének a részletes tervek és az első fokozat tanterve, az új tantervek egymásra épülő fokozatossága következtében a 9–10. osztályok megnyitása legkorábban az 1980-as évek elején válna lehetővé. A tízosztályos iskola megvalósulása (kiépülése és benépesülése) pedig eltartana a kilencvenes évekig. Ha az átalakítást az iskolai munkát nem zavarva, fokozatosan kívánjuk megvalósítani, akkor ennél gyorsabb tempó nem lehetséges, hiába állna rendelkezésünkre akármennyi pénz.

Az egész iskolarendszert átfogó új tantervrendszer kidolgozása és bevezetése mindenféle strukturális vagy egyéb változtatási szándék nélkül is – a természetes fejlődés velejárójaként – 10–15 évenként újból és újból esedékes. (Ennél gyakrabban viszont a fokozatos bevezetés szükségessége miatt nem lehetséges.) Hazánkban 1962-ben készült el az általános iskolai tanterv. Ha alapos munkát kívánunk végezni, az új tantervek kidolgozását máris meg kellene kezdeni. Bármi is legyen a felülvizsgálat eredménye, új tantervek mindenképpen kellenek. De milyen iskolastruktúrára készüljön az új tanterv? Ha pl. a jelenlegi 4+4+4-es struktúrára, vagyis a nyolcosztályos iskola által meghatározott alapstruktúrára készül tanterv, és ezt fokozatosan bevezetjük, akkor a 80-as

években hiába akarnánk a kötelező tanévek számát felemelni, hiába lenne rá pénz, ha az iskola belső rendjének felborítása nélkül, fokozatosan kívánjuk ezt megvalósítani, akkor az már csak egy újabb tantervi ciklusban válna lehetővé. Vagyis az ezredforduló táján lenne tízosztályos iskolánk.

Ma a fejlett tőkésországokban csaknem mindenütt magasabb a kötelező tanévek száma nyolcnál. De számos hozzánk hasonló, sőt egyes, nálunk kevésbé fejlett országban is több a kötelező tanévek száma, mint nálunk. Vegyük pl. a közelebbi környezetünket, ahol nyolcnál több a kötelező tanévek száma: Ausztria, NDK, Csehszlovákia, Finnország, Románia, Görögország. Rajtunk kívül ma már csak Lengyelországban, Jugoszláviában és Bulgáriában van nyolcosztályos kötelező oktatás. De e három országban 7 éves korban kezdődik a képzés, vagyis 15–16 éves korban fejeződik be a kötelező oktatás. Érettebb korú gyermekekkel, azonos tanévek alatt, magasabb eredményt lehet elérni, kedvezőbb életkorra esik a választási kényszer, és munkaerő-gazdálkodási szempontból ezekben az országokban eggyel kevesebb korosztály vesz részt a termelésben. Vagyis már ma is e szempontból olyan helyzet van e három országban, mintha nálunk kilencosztályos iskola lenne.

A mi negyedszázados nyolcosztályos iskolánk már ma is sajátos helyet foglal el. Tíz-tizenöt év múlva pedig az egyetlen lesz Európában.

Ha semmi mást, csak a fenti körülményeket veszszük figyelembe, akkor is távolinak tűnik kissé, hogy csak egy következő tantervi ciklusban, az ezredforduló táján valósuljon meg nálunk a kötelező tanévek számának felemelése. (Szükséges itt megjegyezni, hogy azok a kutatók, szakértők, kultúrpolitikusok, akik eljutottak a kötelező tanévek felemelésének szükségességéhez, nem az Európában elfoglalt helyzetünkből, hanem iskolarendszerünk, munkaerőhelyzetünk belső ellentmondásaiból következtettek.

Vagyis nem a világban elfoglalt helyünk miatt kell felemelni a kötelező tanévek számát, hanem belső ellentmondásaink feloldása, szükségleteink jobb kielégítése érdekében. A fenti kép csak szemlélteti a helyzetet, és éppen ezért került bele egy olyan cikkbe, amely nem térhet ki a kötelező tanévek felemelésének indoklására.)

Az eddigi gondolatmenetből azt láthatjuk, hogy az ezredfordulóig két tantervi ciklus lehetséges. Kétszer lehet és kell fokozatosan új tantervrendszert bevezetni. Ha a kötelező tanévek felemelése az első ciklusban történik, akkor a 9–10. osztályok megnyitása az 1980-as évek első felében, ha a második ciklusban, akkor az ezredforduló előtti években válik lehetségessé. Nem valószínű, hogy bárki is akadna, aki azt javasolná, hogy ráérünk a tízosztályos iskolarendszert a második ciklusban, az ezredforduló táján megvalósítani.

Marad tehát az első ciklus. Ha viszont a tízosztályos iskolát az első tantervi ciklusban kívánjuk létrehozni, akkor a nyolcosztályos iskolarendszerre már nem szabad új tantervet készíteni. Vagyis következetlennek látszik, hogy előbb tegyük rendbe a nyolcosztályos iskolarendszert, ezután majd szóba jöhet a kötelező tanévek számának a felemelése, az iskolarendszer szükséges strukturális átalakítása.

Valószínű, hogy a tízosztályos iskola realitását kétségbevonók, a nyolcosztályos iskola fejlesztésének hívei nem gondolnak arra, hogy a rendbe tevés még egy újabb negyedszázadig konzerválja a nyolcosztályos struktúrát. Bizonyára a formális és elsietett strukturális változás ellen védekeznek – joggal és helyesen –, és azt szeretnék, ha az elöregedett iskolahálózat felújítására, az iskolák felszerelésére, a belső tartalmi munka tökéletesítésére, a pedagógiai kultúra gyors fejlesztésére és mindezek által az oktatásnevelés színvonalának az emelésére összpontosíthatnánk a figyelmünket és erőforrásainkat: legyen már végre egy olyan időszak, amikor nem a „látványos"

strukturális változások emésztik fel az energiákat, hanem a tartalmi-minőségi munka.

Ezzel az állásponttal nem lehet vitatkozni. Arról azonban lehet és kell gondolkodni, hogyan lehetne egyidejűleg úgy végrehajtani a „rendtevést", hogy az ne konzerváljon egy javításra szoruló struktúrát. Ellenkezőleg: egy korszerű új struktúra kialakításának előkészítője legyen.

Fölmerül azonban az a kérdés is, hogy van-e egyáltalán szükség struktúraváltozásra. Miért ne maradhatna meg a jelenlegi 8+4-es szerkezet? Miért ne lehetne a középfokú képzés általánossá fejlesztését e kereten belül megvalósítani? Miért ne lehetne a 8 osztályos iskoláról majd annak idején közvetlenül áttérni a 12 osztályos kötelező oktatásra? Ebben az esetben hosszú évtizedeken keresztül teljes figyelmünket az iskolahálózati, a tartalmi-pedagógiai problémákra összpontosíthatnánk.

Bármilyen egyszerű és ezért szimpatikus ez a nézet, a problémák sokaságát hagyja figyelmen kívül.

E cikkben még csak felsorolni sem lehet mindazokat a problémákat, ellentmondásokat, amelyek a jelenlegi alapstruktúrából fakadnak. Ezért csak néhány alapvető körülményre utalhatunk.

A leglényegesebb probléma az, hogy a középfokú képzés általánossá és kötelezővé tétele csak az ezredforduló körül válik lehetővé. Egyszer már megpróbáltunk gyorsabban haladni, nem ment. Tíz-húsz éven belül mindenesetre irreális cél a 12 tanéves kötelező oktatás. (Hiszen sokan az ennél jóval szerényebb célt, a tízosztályos iskola megvalósíthatóságát is problematikusnak tartják 10–20 év távlatában.)

Ha pedig a kötelező középfokú oktatás 25–35 éves távlat, akkor ebből a körülményből le kell vonni a szükséges következtetéseket. Ebben az esetben a 8 tanéves kötelező oktatás még további 25–35 esztendeig állna fenn. A leendő szakképzetlen dolgozók, a tovább nem tanuló fiatalok alapműveltségüket mindvégig a nyolcosztályos iskolában kapnák meg. Mi-

közben a szakképzetlen munka minősége, jellege gyökeresen átalakul, miközben az ember környezete megváltozik. Egy dinamikusan fejlődő társadalomban túl hosszúnak tűnik, hogy az általános iskola létrejöttekor, a XX. század közepén és az ezredforduló táján is azonos volumenű képzettséggel hagyják el az iskolát a tovább nem tanuló, leendő szakképzetlen dolgozók.

A másik lényeges kérdés: hogyan mehet végbe a fokozatos általánossá válás a 8+4-es alapstruktúra keretein belül? Nyilvánvaló, hogy a középfokú képzés általánossá tételének folyamatában a 3 tanéves szakmunkásképzés nem maradhat fenn. A 8+4-es szerkezetben gondolkodva csak az képzelhető el, hogy négy tanévessé alakul és ezáltal illeszkedik bele egy leendő 12 osztályos kötelező iskolába. (Evidens módon eredetileg ezt akarta a 61-es reform is.) Négyosztályos szakmunkásképzés esetén – mivel ipartelepüléshez kötött – négy korosztály számára kell kollégiumi ellátást biztosítani.

Az elmúlt évtizedben számos kisvárosban és nagyközségben nyílt nem szakmai jellegű középiskola (gimnázium). Ipari és egyéb szakmai bázis nélkül ugyanis csak valamiféle nem szakjellegű középiskola működtethető az ilyen településeken. Ezek az iskolák elnéptelenedés miatt jórészt megszűntek vagy megszűnőben vannak. És ennek nem az az oka, hogy nincs elegendő pénz ezeknek az iskoláknak a fenntartására, hanem az, hogy azok a fiatalok, akiknek nincs szándékuk vagy reményük a felsőfokú továbbtanulásra, nem iratkoznak be egy négyéves iskolatípusba, ami semmire sem képesíti őket, ha ugyanakkor három év alatt szakmát tanulhatnak. Aki pedig szakmát sem akar tanulni, az még kevésbé törekszik egy ilyen általánosan képző iskolába. Hiszen segéd- vagy betanított munkás azonnal, négy év további tanulás nélkül is lehet.

A kérdés tehát az, hogy a kisvárosi és a falusi fiatalok számára a középfokú képzés nagy távlatban

hogyan tehető általánossá és majd kötelezővé. Újra megpróbáljuk e településeken a gimnáziumi hálózat kiépítését? Ennek nem lenne sok értelme. Nemcsak azért, mert ebbe egyszer már belebuktunk, hanem azért sem, mert ha valamilyen módon a szakiskolákban tovább nem tanuló fiatalok beiratkoznának is ebbe az iskolába, a szakiskolások eltávozása után a legtöbb településen nem maradna annyi fiatal, akik számára gazdaságosan lehetne működtetni ezeket a gimnáziumokat.

Milyen más lehetőség gondolható még el a középfokú képzés általánossá tétele érdekében e települések fiataljai számára? Építsünk kollégiumokat a falusi és kisvárosi fiataloknak? Négy korosztály számára ez meglehetősen gazdaságtalan megoldásnak tűnik. De még ha valamilyen ésszerű megoldás lenne is, az alapvető kérdés továbbra is fennáll: hogyan lehet elvárni és megkövetelni a továbbtanulni nem szándékozó fiataloktól, hogy részt vegyenek egy négyéves képzésben, amikor ugyanennyi idő alatt szakközépiskolát is végezhetnek? Ha beiratkoznának is ezek a fiatalok a gimnáziumba vagy valami más általánosan képző iskolába, milyen tanulmányi színvonalat remélhetnénk racionális pályacél nélkül?

A fenti néhány probléma talán kellően jelzi, hogy mennyire kérdéses, hogy mi lesz a 8+4-es szerkezeten belül a továbbfejlődés útja, ha majd „rendbe tettük" a nyolcosztályos iskolarendszert.

A legsúlyosabb hibákat követhetjük el, ha erre a kérdésre azt válaszoljuk, hogy a mai helyzetünkben nem ez a probléma, majd annak idején, ha sor kerül rá, meg fogjuk oldani ezeket a problémákat is. Az a körülmény ugyanis, hogy az ezredfordulóig két tantervi ciklus áll előttünk, arra kényszerít bennünket, hogy egyértelműen tisztázzuk: hazánkban milyen úton valósítható meg a középfokú képzés általánossá tétele. A nemzetközi tendenciáktól eltérően egészen egyéni úton-e, vagyis a nyolcosztályos iskola fél évszázados fenntartásával és ezen belüli folyamatos

belenövéssel, majd a kötelező tanévek egyszerre néggyel való felemelésével, vagy pedig a nemzetközi tendenciáknak is megfelelő módon, két részletben. Vagyis előbb tíz osztályra emeljük a kötelező tanévek számát.

Bármelyik változata mellett történik is döntés, előbb végig kell gondolni az alapvető problémákat, megoldási lehetőségeket, módokat. Ha nem akarunk jóvátehetetlen hibát elkövetni és 10–15 év múlva kapkodásra kényszerülni, addig nem szabad egy új tanterv kidolgozásához hozzáfogni, amíg a fenti alternatívák között nem történik végleges döntés. Más szóval: a nyolcosztályos iskolarendszer rendbetétele, a sürgető korszerűsítési teendők megoldása csak akkor lehet igazán hatékony, ha tisztázott távlat fogja egy mederbe és vezeti a fő cél irányába a szerteágazó, gyakran egymásnak is ellentmondó, rövidebb távú és napi tennivalók sokaságát. Tisztázott távlat nélkül helytelen intézkedések sora születhet.

Hazai gondjaink, problémáink jórészt abból fakadtak, hogy mind ez ideig nem volt világos távlati koncepciónk. Az iskolarendszer fejlődésének sajátossága, hogy nem elegendő az egyéb területen általánosan bevált 15 éves távlati terv. Erre is szükség van. De ez is vakvágányra vezethet, ha nem illeszkedik bele egy 30–40 éves távlati koncepcióba. Az ilyen távlati koncepció természetesen csak néhány alapvető fejlődési tendenciával kapcsolatos döntést tartalmazhat. Szerintünk az ilyen koncepció első három legfontosabb kérdése hazánkra vonatkozóan a következő: 1. lehet-e a hosszú távú fejlesztési koncepciónak a fejlesztést mederbe fogó alapcélja a középfokú képzés általánossá, kötelezővé tétele, vagyis a köznevelés fejlődésének negyedik történelmi lépése nagy távlatban aktuális-e; 2. e rendező alapcél közelítően hány évtized alatt érhető el; 3. a kötelező középfokú képzés megoldható-e a jelenlegi iskolarendszer alapstruktúráján belül (egyszerre

vagy több lépésben kell-e a kötelező tanévek számát felemelni?)

A tízosztályos iskola híveinek a válasza a fenti három kérdésre (amint ez a fentiekből már kitűnt): igen, 3–4 évtized, két lépésben. A tízosztályos iskola hívei, miután a 8+4-es szerkezet távlatait megkísérelték végiggondolni, arra a következtetésre jutottak, hogy ez az út nem járható. Az 1961-es reformban egy logikailag egységes és következetes koncepció nyert megfogalmazást: négy évfolyamos szakközépiskola és mindenki más számára, minden településünkön politechnikai gimnázium (5+1). Hogy ez az önmagában konzekvens koncepció miért problematikus és miért nem valósulhatott meg (lassított tempóban sem), azzal itt nem foglalkozhatunk. A lényeges az, hogy azóta senki nem vállalkozott arra, hogy tisztázza: hogyan képzelhető el a kötelező középfokú iskola majdani megvalósítása a jelenlegi szerkezet (8+4) keretein belül.

A tízosztályos iskola hívei nagy vonalaiban az alábbi módon képzelik el a továbbfejlődést, a kötelező középiskola megvalósításának előkészítését.

A világ legtöbb iskolarendszerében van egy alsófokú középiskolának nevezett szakasz, amely a 11–16 éves serdülők képzését látja el. Ahol ez az iskolafokozat kötelező, ott ún. orientációs középiskolává alakult vagy alakul, amely a serdülők individuális adottságainak feltárását és fejlesztését is szolgálja az egységes általános képzés mellett. A változatok természetesen igen sokfélék és a fent vázolt modelltől esetenként erősen eltérőek is lehetnek. A lényeg azonban mégis ez. Hazánkban, miután a nyolcosztályos gimnázium alsó fokozata és a polgári iskola beleolvadt az általános iskolába, nem alakult ki egy a serdülőket képző alsófokú orientációs középiskola. A serdülők fele az általános iskola utolsó két évfolyamára jár, a másik fele pedig a szakmunkásiskola és a középiskola alsó két osztályába (illetve egy részük nem jár sehová).

A tízosztályos iskola lehetővé tenné e négy serdülő korosztály számára az egységes alsófokú orientációs középiskola létrehozását. Ez az iskola (az alsó hat évfolyammal egységben) minden városban és minden alapfokú településnek nyilvánított községben (pontosabban: mintegy kilencszáz ilyen községben) működtethető. Eltérően a négyosztályos gimnáziumtól, ebben az esetben nincsen benépesítési probléma, hiszen ez alapiskola, a 8. osztály után nincs elágazás, ami miatt illuzórikus a leendő szakképzetlen dolgozók beiskolázása a nem szakmai jellegű négyosztályos gimnáziumba.

Az így létrehozott orientációs középiskola (7–10 osztály) végleges keretet biztosítana mindazoknak a törekvéseknek a megvalósításához, amelyek a differenciált képzést, a tehetségkiválasztást, a hátrányos helyzettel kapcsolatos differenciált megoldásokat sürgetik.

A tízosztályos iskola azáltal, hogy a kötelező középiskola felé vezető célhoz két kötelező tanévvel közelebb jut, magasabb szintű alapképzettséget nyújthat a tovább nem tanuló szakképzetlen dolgozók számára.

A szakmunkásképző iskolák átalakíthatók a 2 tanéves szakközépiskolává, ahol az alaposabb általános képzettségre építve, a fő figyelmet a szakképzésre lehetne fordítani. E megoldással egyúttal a szakmunkásképzés szervesen beépül a középfokú képzési rendszerbe, és ezáltal előkészíti a kötelező középiskola megvalósulását.

A jelenlegi 4 tanéves szakközépiskola is 2 tanévessé alakul, miután a közismereti tananyag túlnyomó része átkerült a tízosztályos iskolába.

A kétosztályos gimnázium sokakban felveti azt a kérdést, hogy lehet-e két év alatt, 10 osztályos iskolára építve, kellően felkészíteni a tanulókat a felsőfokú tanulmányokra. Ha a tízosztályos iskola a jelenlegi nyolcosztályoshoz hasonlóan uniformizált iskola lenne, akkor nem. De a tízosztályos iskola egyik alap-

vető jellemzője a differenciált képzés, a tudatos és fokozatos tehetségkiválasztás és fejlesztés. Az orientációs alsófokú középiskola a maga eszközeivel lehetővé teszi, hogy a jelenleginél gyorsabban fejlődjenek az adott területen tehetséges serdülők, és így alapos felkészültséggel kezdhessék meg tanulmányaikat a 2 tanéves gimnáziumban. Ha azonban a fenti kételyek a gyakorlatban igazolódnának is, az még nem lehet indok a tízosztályos iskola ellen. Ugyanis nagyon sokféle megoldás kínálkozik.

Mivel a 10+2-es alapstruktúra esetén a középiskola a tanulóknak csak két korosztályát fogja át, azoknak a tanulóknak a középiskolai képzése a 10. osztály után, akiknek a lakóhelyén nem működhet szakközépiskola vagy gimnázium, kollégiumi elhelyezéssel megoldható. Ha az összes tanuló felét kell elhelyezni kollégiumban, 150 ezres korosztályokkal számolva, és azzal, hogy egy-egy korosztály mintegy tíz százaléka nem tudja a 11–12. évfolyamokat elvégezni, mintegy 130–150 ezer kollégiumi férőhellyel megoldható a középiskola általánossá tétele. (1975-ig mintegy 90 ezer körüli férőhelyünk lesz a 4 tanéves középiskola és a 3 tanéves szakmunkásiskola számára.) Bármennyira durva is a fenti becslés, reálisnak látszik, hogy 10+2-es alapstruktúra esetén a középfokú képzés az ezredforduló körüli időpontig általánossá és kötelezővé tehető.

A tízosztályos iskolarendszer megvalósítását úgy lenne célszerű megoldani, hogy a mindenképpen szükséges új tantervrendszerrel a jelenlegi 8 általános iskola fokozatosan belenőne a leendő tízosztályos rendszerbe. Vagyis a tantervek úgy készülnének, hogy azok megfeleljenek a tízosztályos struktúrának, és egyben magukban foglalják mindazokat a feladatokat, amelyek a korszerűsítés érdekében egyébként is esedékesek. Ezeknek az új tanterveknek a fokozatos, felmenő rendszerű bevezetése révén a 9–10. évfolyamok megnyitása a 15 éves tervidőszak

harmadik harmadában, valamikor az 1983 körüli években következne be.

Ennélfogva a „rendbetétel" híveinek egy évtizednyi idő áll rendelkezésre, hogy céljaikat megvalósítsák, de úgy, hogy ezáltal a tízosztályos iskolarendszerre való áttérés előkészítése is megtörténjék.

Ami a tízosztályos iskola gazdasági realitását illeti: Annak idején, 1961-ben a 12 tanéves iskolát véltük megvalósíthatónak (ennek realitását akkor főleg közgazdászok vonták kétségbe). Miután e cél elérhetetlennek bizonyult, most óvakodunk egy ennek felét tartalmazó, és ehhez viszonyítva csak mintegy negyedszázad múlva megvalósítandó céltól (amit most a közgazdászok tartanak reálisnak, viszont a pedagógusok és újságírók egy része irreálisnak). Nyilvánvaló, hogy itt a kudarc okozta védekező reflex működéséről van szó.

Ha az elkövetkező távlati tervidőszakban megtörténik az elöregedett iskolahálózat felújítása, a felső tagozat körzetesítése abban a 900 körüli községben, ahol a tízosztályos iskola is működne, és ugyanezeken a helyeken megvalósul a szakrendszerű képzés is, akkor a következő távlati tervidőszakban már egészen bizonyosan lesz elegendő pénz arra, hogy a tízosztályos iskola be is népesülhessen. Ha viszont az elkövetkező 10–15 évben nem tudjuk megvalósítani vitapartnereim szándékait, akkor semmiféle struktúraváltozásnak sem lesz értelme. Ugyanakkor azonban az ő sok-sok milliárdot igénylő hatalmas munkájuk sem lehet hatékony, ha az nem a távlatok által megszabott feladatokat készíti elő. Az lenne a célszerű és kívánatos, hogy a jelen feladatainak megoldása fokozatosan és tervszerűen készítené elő a köznevelésünk előtt álló történelmi feladatot: a középfokú képzés általánossá és kötelezővé tételét.

*Valóság, 1971/9.*

VÉSZI JÁNOS

# NEVELÉSI KÖZPONT, KOMPLEX MŰVELŐDÉSI INTÉZMÉNY („ALFA")

Nevelési központ, komplex művelődési intézmény, alfa – ezekkel a kifejezésekkel a művelődés gyakorlatának megújhodásában érdekelt, a vonatkozó elméleti kérdések iránt érdeklődő olvasó nemcsak a szakfolyóiratokban, hanem az országos és helyi heti- és napilapok hasábjain is rendszeresen találkozhat. Közkeletűek a rádióban és a televízióban is. Elnevezésváltozatokról volna szó? Első pillantásra ez látszik valószerűnek, bár rögtön felébred a kétely, nem szolgálnak-e más-más elképzelések, eltérő törekvések megjelölésére? Marad még egy lehetőség: ugyanazt tartalmazzák különböző nézőpontokból.

1.

A nevelési központ kifejezés (angolul education center) és a hozzá kapcsolódó eszmekör magyarországi meghonosítói elsősorban építészek voltak, akik közül Jeney Lajos, Szrogh György és Kiss István emelkedik ki. A gondolat kidolgozói, hirdetői között azonban kezdettől fogva ott találjuk a nevelési, oktatási, népművelési, egészségügyi és más szakemberek jelentős együttesét, akikkel közösen folyt az építészek kezdeményezte tervezés és agitáció.

Ennek a szakmai csoportosulásnak a tagjai nevelési központ címén olyan korszerű és gazdaságos iskolaépületek telepítése, építése, berendezése és felszerelése érdekében léptek pástra, melyek „hajlékonyságuk", tereik könnyű átalakítása és átrendez-

hetősége folytán az avulás veszélyét kivédve rugalmasan alkalmazkodhatnak a demográfiai hullámok oktatási következményeihez, a művelődési információk megszerzésének és felhasználásának, a tanításnak és a tanulásnak a „gyorsuló időben" szükségszerűen rohamos ütemben változó követelményeihez. Az elgondolt objektumok funkciógazdagsága sokrétűen teszi lehetővé a műveltség megszerzését és az egészséges testmozgást a gyermekek, az ifjak és a felnőttek számára egyaránt. Feladatkörükbe természetesen illeszkedik az étkeztetés, a kereskedelmi ellátás és az elszállásolás, a helyben indokolt igény szerint. A nevelési központ gondolata ezek között az építészeti keretek között felkínálta a művelődési aktivitás önkéntes, szabadidős, úgynevezett közművelődési formáinak megvalósulási lehetőségét is.

Érthető, hogy a nevelési központ eszméje a pedagógusok és népművelők jelentős részében ébresztett és kelt lelkesedést, mert egyfajta biztató (ésszerű, gazdaságos és reális) választ ad szakmai problémákra, fejlesztési gondokra a telepítés módja és az építészeti megoldás tekintetében. Ugyanakkor a kérdőjelek sem maradtak el, sőt egyre szaporodtak.

A jelentkező akadályok messze túlmutattak azokon, amelyek a Magyar Építőművész Szövetség által rendezett szakértői megbeszéléseken kezdetben felvetődtek. Ezek a viták a nevelési központ gondolatának népszerűsítésével arra szolgáltak, hogy a példa szerepét játszó konkrét objektumok (Kecel, Kecskemét, Törökszentmiklós stb.) megépítéséhez az egyes ágazatok (oktatás, közművelődés, egészségügy, sportterület, pénzügy, tervezés stb.) hozzájárulását, pontosabban az érvényes építési szabványok alóli felmentést megszerezzék egy „szabványtalan" létesítményhez. Másrészt viszont éppenhogy nem erről volt szó. Ebben a látszólag pusztán formai, szabályozási témakörben az alapkonfliktusok egyike mutatta meg magát. Az építési szabványok ugyanis a mai széttagolt művelődési intézményrendszert tük-

rözik, míg a nevelési központ egyesített forma. Így törvényszerűen vetődött fel az a kérdészuhatag, mely röviden így összegezhető:

Ha a nevelési központban több intézmény funkciói találkoznak, melyek ennek a folyamatnak az előzményei, feltételei és következményei?

Nem történt tehát más – se több, se kevesebb –, minthogy ismét bebizonyosodott egy régi igazság: Egy gondolat ésszerűsége a megvalósuláshoz önmagában, de még a tenni akaró jó szándékkal együtt sem elegendő. Egy idegenben keletkezett, mégoly sikeres eredményt sem lehet egyszerűen átültetni. Annak a hazai történeti, társadalmi, műveltségi és művelődési viszonyokból kell fakadnia.

2.

Közelebb jutunk a fejlemények, az új intézménytípus problémáinak megértéséhez, ha a továbbiakban most a komplex művelődési intézmény kifejezés mögé próbálunk tekinteni.

Mellőzve az itt húzódó gondolatvonulat mégoly érdekes történeti előzményeit (ezek az ógörög, a kolostori, a protestáns kollégiumi, a munkásmozgalmi, a népfőiskolai, a népi kollégiumi művelődési módban egyaránt fellelhetők), a közelebbi gyökereket azokban a tendenciákban kereshetjük, melyek a szemléleti, szerkezeti és szervezeti széttagoltsággal szemben egységre törnek.

Mire irányulnak ezek?

– Az iskolában a tantárgyi koncentrációra, a tantárgyblokkok kialakítására;

– az oktatás-szerkezetben az óvoda, az általános iskola, a középiskola, a szakiskola, a felsőoktatás, a felnőttoktatás, a továbbképzés (átképzés) közelítésére;

– az egész művelődés-struktúrában a munkahely, a család, az iskolák, a könyvtárak, a művelődési otthonok, a színházak, a múzeumok, a zenei intézmények, a tévé, a rádió, a sportszervezetek, a turizmus,

a vendéglátás, a kereskedelem művelődési együttműködésre épített tevékenységére.

Ilyen kiterjedésben vizsgálódva ma már világos, hogy a komplexitás az – elsősorban a szakterületek autonóm fejlődésének járulékaként hazánkban is fellépő – elkülönültség szükségszerű ellentétele. A komplex művelődési intézmény pedig az ilyen irányú törekvések egyik összegező megjelenése, mely egy intézményi „szakadékoktól" mentes, folyamatos képzési, önképzési, felüdülési lehetőségrendszer megvalósulását célozza. Terminus technicusként gyűjtőfogalom, melynek két minősítő jegye a komplexitás és az intézményesültség valamilyen értékelhető jelenléte.

Komplex művelődési intézmény igen sok változatban lehetséges. Mégpedig a komplexitás tartalma, helye, kiterjedése, az összetevők kölcsönösen egymásra ható, összeszövődött kapcsolatának mikéntje, iránya, tehát az intézményesülés időbelisége (időszakossága, ill. állandóvá válása) és területei szerint. A komplexitás konkrét hazai viszonyok között keletkezik és hat, a variánsok létrejötte szükségszerű. Ezek tevékenysége így még az azonosságot is eltérő arculattal produkálja a tágabb és szűkebb gazdasági, társadalmi helyszínnek, az életmódnak, a neveltségi-műveltségi elvárásnak, a tényleges igényszintnek, az eredeti intézményi összetételnek, a célnak, a feladatmegoldásnak, a működési szerkezetnek, a szervezeti formának, a hatókörnek, a konkrét személyi és tárgyi feltételeknek megfelelően.

3.

A hetvenes évek közepétől működik Heves megye füzesabonyi járásának egy kis községében, Sarudon az a kísérleti intézmény (az óvoda, a régi iskola és mellette levő új klubkönyvtár épületében), melyben egységesen tervezett, szervezett és vezetett módon kezdődött meg az óvodai, az iskolai, a művelődési otthoni, az iskolai és községi könyvtári funkciók

egyesülése, ezzel egy integrált nevelési-művelődési tartalom és struktúra kialakulása a falu három éven felüli lakossága számára. Ezt az alapintézményt feladatteljesítése általános művelődési központtá minősíti. Az országban azonban létezik óvodai, iskolai, könyvtári, művelődési otthoni és még több más oktatási és kulturális intézményhálózat, általános művelődési központ hálózat azonban nincs. A művelődési intézmények kialakult rendszeréhez viszonyítva az általános művelődési központ rendszeren kívüli jelenség, noha eredeti alkotói a jelen struktúra részei, tehát idegen elemet nem tartalmaz.

Mielőtt azonban az előbbi gondolatsort tovább folytatnám, azt hiszem indokolt, hogy egy lényeges előzményre röviden utaljak. 1973 és 1975 között számos helyen foglalkoztak példatárak összeállítása, beszámolók készítése, tanácskozás sorozatok formájában a közoktatási és közművelődési intézmények együttműködésének akkor ismeretes, különféle konkrét hazai változataival, a kooperáció problémáival. Az így együttes teljesítményben összegyűjtött és feldolgozott anyag a közös mindennapi feladatmegoldásra (igaz, hogy ünnepi ritkasággal) éppúgy tartalmazott „eseteket", mint a gyakorinak számító közös ünnepi akciókra. A példák sora a közös tervezéstől a közös igazgatáson át a közös fenntartásig és gazdálkodásig terjedt.

Megmutatkoztak a következők:

*a)* A kooperációs törekvéseket a helyi és – ennek szoros analógiája szerint – a területi, ill. a magasabb szintű tanácsi szféra támogatja. Ezzel szemben visszafogja ezeket az autarchiára berendezkedő, rövidlátó szakmaiság. De éppígy a már elért szakmai nívó okos óvása is, ha az oktalan elzárkózással párosul. Ám még inkább a szakmai érveket pajzsként alkalmazó, valós vagy gyanakvásból fakadó, sokszor pozíciót, esetleg egzisztenciát is érintő gyakori személyi konfliktusok.

*b)* Világossá vált, hogy nehezen feloldható ellent-

mondásról van szó, melynek megszűntét a művelődési intézmények olyan állapota hozhatja magával, amely lehetővé teszi a két tendencia kibékítését.

*c)* Megfigyelhető volt, hogy ahol kedvező konstelláció jön létre a közéleti és művelődési érdeklődés, a tárgyi és főleg személyi viszonyok tekintetében, ott a kooperációs jelenségek felhalmozódnak, gyakoriakká válnak és tartósuló szándékot mutatnak. A konstelláció bomlása viszont elkerülhetetlenné teszi a hanyatlást. Más helyzet áll elő, ha a kooperáció valamilyen ponton egy legalább helyben, hallgatólagosan legitimizált formát elér. Ebben az esetben az együttműködés szövete már ellenállóbb, különösen, ha a közös szervezet a pénzeszközökre, a gazdálkodásra is kiterjed.

Így az elemzés elvezetett oda, hogy a különböző helyeken létrejött együttműködési jelenségeket egyfajta elméleti „mozaiktechnikával" egymáshoz illesztve modellezhetővé vált a fejlődés három, határozottabban elkülöníthető állapota:

Elsőnek – ahogy ezt már előrevetítettem – a legáltalánosabb állapot, a kumuláció, az intézményen belüli és több intézmény, szervezet egymás közötti komplex kapcsolatainak halmozódása volt megfogalmazható. Ebben konstans (és állandósító) tényező a közös tervezés.

A második stádiumban a közös tervezés kiegészül a közös igazgatással, gazdálkodással és üzemeltetéssel. Ezzel az intézmények, szervezetek tartósan szabályozott föderációja jön létre.

A harmadik fokon a közös tervezés, igazgatás, gazdálkodás és üzemeltetés a komplexitás konkrét és feltételezett igényeinek, követelményeinek és lehetőségeinek megfelelően már az integrálódó tartalom és egységessé váló testület segítségével teljesíti az elődintézmények, szervezetek egyesített funkcióit. Így ezen a ponton minőségi fordulat következik be. A szakmai eredmények és törekvések szervezett, átfogó, az egészre és a részletekre is kiterjedő talál-

kozása, együttélése, egymásra hatása révén ugyanis a funkciók szintetizációja várható. Emellett ez a keletkező, integrált művelődési intézmény az intenzív munkavégzés lehetőségét tartogatja a benne dolgozó szakemberek számára, és gazdaságos a létesítmény (szabad tér, épület, berendezés, felszerelés) hatásfoka, fenntartása (új objektum esetében a széttagolt intézménytelepítéshez viszonyított létrehozási költségigénye) tekintetében.

A föderáció tehát az utolsó állomása annak az állapotnak, amikor az integrációs fejlődésben levő intézményegyüttes eredeti összetevői még egyértelműen viselik a jelen művelődési intézménystruktúrára és önmaguk mostani arculatára a tartalmi és szerkezeti széttagoltság szempontjából jellemző jegyeket. A bekövetkezett teljes művelődési intézményintegráció viszont az első megjelenési állapota, kezdete egy olyan távlati folyamatnak, melyben az egyesülő tartalmi hatások és azok szerkezeti, szervezeti következményei csak jelentős empíria birtokában, kimerítő elemzés eredményeképp lesznek határozottabban leírhatók.

Itt visszatérhetünk ahhoz a problémához, amit a jelen tekintetében az integrált művelődési intézmény rendszerenkívüliségével jeleztem. Most már azonban ennek viszonylagosságára teszem a hangsúlyt. Az integrált művelődési intézmény ugyanis nem általában és kifejezetten rendszeren kívüli jelenség, hanem véleményem szerint éppen ellenkezőleg, nagyon is rendszerbe illő! Csakhogy az a struktúra, amibe tartozik, vele, általa és most keletkezik! Egy új művelődésszerkezet első, alapintézmény jellegű tagjának körvonalai bontakoznak ki előttünk.

Érintsük ezen a ponton ismét a terminus technicust, mert az elmondottak (az integrált művelődési intézmény sorkezdő jellege, a benne lejátszódó tartalmi folyamatoknak, a formáknak, a szerkezet messzebbre ható vonzatainak stb. a jövőbeliség folytán az egzakt megközelítés szempontjából ismeretlen

mivolta) értelemszerűen kínálták a folyamatos kísérleti munka ellenére ma is még csak prekoncipiált művelődési intézménytípus megjelölésére az alfa nevet.

A bevezetőnek az elnevezésekre vonatkozó kérdésfeltevésére válaszolva az új művelődési intézménytípusról ebben a tekintetben ezek szerint a következőket mondhatom:

– nevelési központ, telepítési és építészeti értelemben,

– komplex művelődési intézmény, a benne megvalósuló tartalmi, működési, szerkezeti, szervezeti, gazdálkodási és üzemelési egység realizálódásának módja és mértéke szerint,

– alfa, a művelődésszerkezetben lejátszódó integratív változások, az új keletkezése oldaláról.

4.

Ha az eddigiek alapján azokat a fő vonásokat kívánjuk megrajzolni, amelyek már jelenleg is képet adhatnak a születőben levő integrált művelődési intézmény feltételezett funkcionális alapelveiről, akkor egy általános premisszából kell kiindulnunk, ami az egész korszerű művelődési intézményrendszer működtetésének céljára vonatkozik. Ez pedig az alábbi:

A rendszer legyen eszköze egy kétarcú folyamatnak, mégpedig

– egyfelől a társadalom időben változó neveltség és műveltség követelményét kell folyamatos megvalósulásában segítenie: a minimum elsajátítását és megőrzését, ami a társadalom fennmaradásához általánosan és szakmánként speciálisan nélkülözhetetlen;

– másfelől a közösségben élő egyes ember neveltség- és műveltségigényét kell szolgálnia: a maximumot, ami az adott viszonyok között neveléssel és önneveléssel, a műveltség egyéni és kollektív teremtésével és átadásával megközelíthető.

Ez a cél abból a felismerésből fakad, hogy a társa-

dalom neveltség- és műveltségnormáinak és a személyiség fejlődésének összhangban kell lennie. A nevelés – művelődés folyamata ebben az értelemben nem egyéb, mint ennek az összhangnak a megteremtése és megőrzése a fogamzás pillanatától kezdve, amennyire emberileg optimálisan egyáltalán lehetséges.

Ennek megfelelően az egész nevelési-művelődési intézményrendszernek olyannak kell lennie (olyanná szükséges válnia), hogy rugalmasan kivédje a norma és a személyiség konfliktusát, akár alul- vagy elmaradásból, akár meghaladásból származik az. Ugyanakkor az előbbivel egyidejűleg (és azzal összhangban) bocsásson a személyiség rendelkezésére minden előteremthető feltételt, lehetőséget, ami önmaga és közössége kibontakozását, virágzását és tartós örömét okozza, amennyire a műveltség eszközeitől telik.

Így a nevelési-művelődési tevékenység alapját szükségszerűen a nevelési-művelődési folyamatban részt vevők szakadatlan szociológiai, szociálpszichológiai és pszichoszomatikus aspektusú megismerése adja. A megismerési eredmények függvényében történik a minimum (a norma, a társadalmi neveltség- és műveltségkövetelmény) elérése és a maximum (a személyes neveltség- és műveltségigény) szolgálata.

Az alfa-típusú integrált művelődési alapintézmény funkcionális képlete tehát a következő:

megismerés

⇙ ⇘

művelés ↔ szolgálat

A megismerő folyamat kardinális része az adottságok, az érdeklődési irány felfedezése, folyamatos nyomon követése és összesített regisztrálása. Más szóval azoknak az elemeiben ma is meglevő, de az egészségügyi, oktatási, kulturális intézmények, sport-

szervezetek elkülönültsége és belső megosztottsága folytán külön-külön pályán szaladó megismerésszelvényeknek az egyesítése, melynek a teljes és folyamatos (a változással változó) személyiség- és közösségi állapotképhez eljuttatnak.

A neveltség- és műveltségkövetelmény (norma) elérését a személyiségfejlődés határozza meg. Ezen belül pedig az adottság és az érdeklődésirány az a bázis, melyre a norma elérésére, ezzel egyidejűleg a pályacél kialakítására – később, ha szükséges, annak korrigálására – irányuló fejlesztés és önfejlesztés külső és belső kényszer nélkül a természetes és ezért könnyen mobilizálódó aktivitásra támaszkodva biztosan építhet. A norma egyformán szükséglet mind a társadalom, mind az egyén számára, de nem válhat a személyiség Prokrusztész-ágyává, mert abból csak a személyiség torzulása, s ennek következtében a társadalom károsodása áll elő.

A szolgálat alapvető irányát az szabja meg, hogy egyén és közösség egymásra találása, az alkotókészség, a tehetség kibontakozása, önmagunk megvalósítása érdekében (tanulásban, munkában, és túl a munkán, a világ és egymás epikuroszi élvezete kedvéért) rendelkezésre bocsássa az előfeltételeket, a lehetőségeket, az életkornak, az érdeklődésnek megfelelően. Tervezett és tartós vagy pillanatnyi hangulati elképzeléseknek, ötleteknek a megvalósítására egyaránt. Gyerekre és felnőttre, ifjúra és öregre, férfira és nőre, magyarán emberre és a Széchenyi értelmezése szerinti „társaságra" szabva.

Az alfa-típusú intézmény működése – részben bizonyítottan, részben kikövetkeztethetően – olyan szervezeti kereteket igényel, melyek a funkciók teljesítését megfelelő módon segítik elő. Az irányításában alapozó szerep jut a megismerő folyamatokat összegező és feldolgozó laboratóriumnak, mely személyi összetétele révén orvosi, testnevelői, nevelői, népművelői, pszichológusi, szülői információkra támaszkodik. Az egységes testület számára a munká-

ban életkori bontásban, ezen belül azonban homogén módon jelentkeznek a művelődés kötelező, önkéntes és spontán irányaival kapcsolatos feladatok.

Túl az eddigieken, a művelődő ember és közösség aktivitását az a demokratizmus tarthatja ébren és növelheti meg, mely az intézmény életének valamennyi mozzanatára kiterjed. Ez egyben a közéletre való nevelés és a művelődési keretek közt megnyilvánuló közélet magától értetődő (de korántsem természetes) feltétele. Az intézmény vezetési-igazgatási-önigazgatási modelljének a társadalmi irányítottságú államiságot kell tükröznie ahhoz, hogy gyakorlóterepül és színtérként szolgáljon az alkotmányos jogok és kötelességek beidegződéséhez és közösségi alkalmazásához.

Felvetődik a kérdés, honnan veszi az új művelődési intézménytípus a működését biztosító szakembereket? Megfelel-e itt az érintett területekre szóló hagyományos, jelenleg megszerezhető képzettség vagy speciális igény jelentkezésével kell számolni?

A válasz az eddigi intézménystruktúra és a keletkező új viszonyához hasonlónak ígérkezik. A szükséges képzettség szociológiai, pszichoszomatikai, oktatás-nevelési, népművelési tudáselemei rendelkezésre állanak. Szintetizációjuk azonban jelenleg még csak a gyakorlatban áll elő a praktizáló személyben a feladatok indíttatása alatt, aki épp ezért könnyen bele is bukhat ebbe alkati alkalmatlansága és a szükséges képzettség együttes vagy részleges hiánya miatt. A képzésnek tehát az alkalmasság megkívánható mértéke és a tanult, begyakorolt ismeretek tekintetében egyaránt át kell strukturálódnia ahhoz, hogy az alfa típusú intézmény ne egyedi kísérleti műhelyként, hanem általánosan elterjedt alapintézményként működhessen.

5.

Befejezésként arról kell írnom, hogy az össznépi érdeket fejezték ki azok a döntések (párt- és kormány-

határozatok, az Országos Közművelődési Tanács támogatása, miniszteri rendelkezések, tárcaközi bizottság működtetése), azok a kísérletek és kutatások, melyek a művelődésszerkezetben mutatkozó komplex és integratív hatásokat, azok okait és következményeit vizsgálják, a művelődési intézményegyüttesek, integrált intézmények létrejöttét szorgalmazzák.

Változatlanul jelentős szerepet játszanak a konkrét intézménytervek. A művelődési objektumok összetelepítése vagy azok funkcióinak térbeli koncentrálása önmagában azonban csupán lehetőség a pozitív irányú fejlődésre, és korántsem a biztosítéka annak. Ebben az építészeti „összeadásban" az intézmények akár hátat is fordíthatnak egymás tevékenységének. Erre sajnos a térbeli együttest vagy tömböt alkotó művelődési objektumok sorában több példát találunk, mint az ellenkezőre. Még az intézményi egymásrautaltság és kölcsönösség jegyében tervezett épületet is „szétdarabolhatja" az intézmények szeparatizmusa, ha csupán az objektumok szerkezete tükrözi az eddig önállóan létesített művelődési intézmények összetartozását. Az ilyen épületben szélsőséges esetben még az is előfordul, hogy együttműködés helyett ádáz társbérleti harcot vívnak a benne működők, és állandóan a másik fél kitúrására törekszenek. Kivétel ez alól csak olyan objektum lehet, melynek szerkezete az integrált tartalom formai következményeként áll elő.

Veszélyes tünetként jelentkezett az alfa-típusú intézmények esetében is a türelmetlenség. Ez a bürokratikus szándék a gyors megoldás reményében akaratlanul is pusztán szervezeti összevonássá kívánja redukálni azt a folyamatot, mely csak a megváltozott tartalomból következően teremtheti meg a maga számára megfelelő szervezetet. Ez az irány a szabályozatlantól való félelmében még azt is eleve meghatározná, hogy a szervezeti összevonások milyen településtípusban, milyen intézmények, szervezetek között, milyen vezetési, szervezeti felállásban legyenek

lehetségesek, holott erre vonatkozóan bizonyító anyag helyett legfeljebb spekulatív hipotézisek vannak a kezében.

Mindez arra kényszerít, hogy ismételten hangsúlyozzam a magam részéről a következőket:

A történeti, szociológiai, szociálpszichológiai, pszichoszomatikai, oktatásnevelési, művelődéslélektani, művelődésszerkezet-fejlődési megközelítés számára vitathatatlan alapelv volt az új művelődési intézménytípussal való foglalkozás kezdetétől, hogy a megfelelőnek mutatkozó helyszíneken – élve az érvényes jogszabályok alóli felmentés állami jogával – mintaintézményeket kell létrehozni. Ezzel a gyakorlati bizonyítást kell lehetővé tenni, tipikus változatok és feltételek között kibontakoztatni. Ezt a praxist kell azután a kutatás szabályai szerint irányítani, ellenőrizni és elemezni.

Akkor is csak ez a járható út, ha mégannyi időbe is telik. Megfelelő indokolás erre az a tény, hogy a művelődési intézményrendszer változása nemcsak a közvetlen jelenre, hanem elsőrendűen a távlatokra hat. Nem a jelen akut problémáira adható gyorssegélyt az alfa, bármennyire szeretnénk is ezt, és bármennyire legyenek azonnali eredmények is a kísérleti intézmények működésében. (...)

*Magyar Pszichológiai Szemle, 1981/1.*

KOZMA TAMÁS

# A VÁLTOZÓ ISKOLA

Milyen lesz a holnap iskolája? A kérdés még nem is olyan rég egy foglalkozási csoport – a pedagógusok – szakmai belügyének számított. Az analfabetizmus elleni világméretű küzdelmek a fejlődő országokban, az elmúlt évek-évtizedek különféle kulturális forradalmai, diákzendülések-lázadások, teljes nemzetgazdaságok átformálását célzó oktatási reformok, kormányokat buktató iskolapolitikai kudarcok jelzik: *az iskola ma már fontosabb annál, hogysem szakmai belügy maradhasson.*

Szándékosan hangsúlyozom az iskolát. Az „oktatásügy" legtöbbünknek megfoghatatlan; az iskola tapintható, eleven valóság, amely a társadalmi gondolkodásban és cselekvésben az oktatásügy megjelenítőjévé válik. Az „iskolarendszer" a közgazdászok és az oktatástervezők számára szükséges általánosítás szintje. Az iskola kereteit diák, pedagógus, szülő és a helyi közösség valamennyi tagja feszegetheti: ügyeiben véleményt nyilvánít, működésére hatni kíván, mechanizmusait alakítani igyekszik. A „köznevelési rendszer" egészéről intézkedni leginkább a tanügyigazgatásban dolgozónak van lehetősége: az iskola valósága mindnyájunk javító szándékainak terepéül kínálkozik.

Kezdhetném mindannak az elősorolásával, amit ma másképp látunk, mint tegnap vagy tegnapelőtt. De hát ez társadalmi-politikai, történeti-szociológiai, neveléstudományi és viselkedéstudományi ismereteink akkora mennyisége lehetne, amely inkább a szakmai enciklopédiákba tartozik. Helyesebb talán ezúttal az utóbbi évek legfontosabb szemléletváltozásait kiemelnünk.

*Legfontosabbnak a nevelésről alkotott elképzeléseink változását tartom.* Ez a szó még nem is olyan régen nagyjából annyit jelentett, amennyit a felnőttek szándékoltan – netán hivatásszerűen – a fiatalokkal, főként a gyerekekkel foglalkoztak. A felnőttek: főként a pedagógusok, no meg a szülők. A pedagógiai irodalomban némelykor még ma is előfordul, hogy a nevelést a pedagógus ténykedésének könyvelik el, olyanformán, mint ahogy az esztergályos munkája, hogy esztergál. Ezzel a hagyományos elképzeléssel szemben az elmúlt évtizedek társadalomtudományi kutatásaiból egy jóval szélesebb nevelésfogalom bontakozik ki. Az etnográfiai-kultúrantropológiai, valamint szociológiai-szociálpszichológiai vizsgálatok alapján ma úgy látjuk, hogy a nevelés egyetemes társadalmi tevékenység. Szerepe az adott társadalom szociális-kulturális reprodukciója: az egyén személyiségének kialakítása, miközben az egyént a társadalom tagjává teszi (szocializáció-perszonalizáció). Ez a tevékenység annyiban egyetemes, amennyiben a legkülönfélébb társadalmi együttesek keretei között zajlik; s amennyiben, ami ebből következik, egy-egy ember életének teljes szakaszát átfogja születésétől haláláig. S társadalmi tevékenység is egyben; bár az egyének cselekedetei révén folyik, mégis olyasmi, ami az egyéni tudattól független. Az egyén élete folyamán új meg új közösségek tagjává válik; e közösségek tagjai – tudva vagy nem tudva – formálják egymást. Ebben a folyamatban változik-fejlődik az

ember személyisége: elsajátítja és továbbfejleszti társadalmának intézményesült viszonyrendszerét, a kultúrát.

Ilyen átfogóan szemlélve az, ami az iskolában megvalósul, a nevelés egy szegmentuma csupán. De a nevelésnek – mint egyetemes társadalmi tevékenységnek – kétségtelenül döntő mozzanata. Kérdés, hogyan és miért alakultak ki azok a szervezeti formák, amelyek a nevelőtevékenység iskolai szakaszát jellemzik? E szervezeti formák mennyiben felelnek meg a társadalmunkban lezajló nevelőtevékenységeknek, és mennyiben korlátozzák őket? A társadalmunkban ma lezajló nevelőtevékenység milyen új szervezeti formákat alakít ki és igényel?

Szemléletünk változásairól szólva hadd utaljak arra a tényre, hogy *napjainkban a tanítás-tanulás kiszabadult az iskola falai közül.* Amikor tanításról és tanulásról beszéltünk, még nem is olyan rég rögvest az iskolára gondoltunk. Ma sokszor találkozunk tanítással-tanulással az iskolán túl, az iskolán kívül is. Nemcsak a burjánzó szakmai képzésekre és továbbképzésekre gondolok; a hosszabb-rövidebb ideig tartó munkahelyi informálásokra, tájékoztatásokra és „oktatásokra". Gondolok az ismeretterjesztés számos formájára csakúgy, mint a társadalmi igényként jelentkező nagyszabású nyelvtanulási hullámokra; a politikai és az ideológiai képzettség és műveltség növelésének legkülönfélébb lazább és szervezettebb változataira; a vezetőképzés és továbbképzés különféle szintjeire és alkalmaira; vagy az olyan „mozgalmakra", mint az autóvezetés megtanulása. (E vállalkozás méreteire jellemző például, hogy ma hazánk minden tizedik lakosának van jogosítványa. – A tanítás-tanulás iskolán kívüli terjedésének dinamikájáról fogalmat alkothatunk például a napilapok oktatási-tanfolyami hirdetéseit számba véve.)

Az a körülmény, hogy a tanítás-tanulás túllépett az iskolán, sürgetően követeli lényegének a hagyományosan túlmutató értelmezését a tanulási tevékenysé-

gek hatásosabbá tétele végett. Ehhez a viselkedéstudományok számos részeredménnyel járulnak hozzá. Az információelmélet, a szemiológia és a kibernetika fölismeréseivel teljesebben érthetjük meg és alakíthatjuk az információt kapó ember viselkedését. A különféle pszichotechnikák olyan új módszereket javasolnak, amelyek segítségével a tanítás-tanulás eredménye valósággal meghatványozható (pl. a tananyag ún. programozása, a tömegkommunikációs eszközök bekapcsolása a tanításba, a hipnopédiával folytatott kísérletek). A szociológiai csoporttechnikák a tanuló ember viselkedésének megváltoztatásában eddig nem látott távlatokat nyitnak. Az iskolai tanítás-tanulás lassan csak epizód lesz életünkben; igaz, hogy a legfontosabb epizód. Kérdés, mit és mekkora hangsúlylyal tanítsunk az iskolában, tudva, hogy a tanítás-tanulás az iskolán túl is folytatódni fog, sőt kiteljesedik. Milyen módszereket vegyünk-vehetünk igénybe? E módszerek kedvéért hogyan alakítsuk-formáljuk tovább a tanítás-tanulás mai szervezeti kereteit, létesítményeit, berendezéseit?

*Az iskolában folyó munka napjainkban mind teljesebben intézményes és szervezett társadalmi vállalkozássá válik.* A nevelőtevékenység – főként ami iskolai szakaszát, az iskolában folyó tanítás-tanulást illeti, de lépésről lépésre más szakasza is – intézményesül: komplexen felépült szervezetrendszer keretei között valósul meg. Ez a tendencia földrészünkön nagyjából a múlt század hetvenes éveivel kezdődött, és a társadalmi-gazdasági élet mind több területét fogja át az egészségügytől a közlekedésügyig, a kommunikációs hálózattól (posta) az energiaszolgáltatásig. A szocialista állam tudatosan törekszik rá, hogy a szolgáltatásokkal szemben növekvő társadalmi igényeket a komplex szervezetek révén minél hatékonyabban elégítse ki: a társadalmi juttatások kiterjesztése és egyenlővé tétele a szocialista társadalom építésének egyik legfontosabb társadalompolitikai célja.

Az intézményesített közoktatásnak sajátos törté-

neti előzményei vannak a kelet-európai szocialista országokban. Nyugat-Európában – elsősorban Angliában, Hollandiában – az iskolák mint intézmények történetileg megelőzték a közoktatás rendszerét. Ezekben az országokban az iskolák a reformáció hajnalán, a korai kapitalizmus fejlődésének igényei nyomában jöttek létre, és számolták föl – eredményesen – az analfabetizmust. Egységes szervezetbe foglalásuk csaknem a XIX–XX. század fordulójáig késett: sőt voltaképp teljesen még máig sem történt meg. (Angliában például az általános tankötelezettséget csak 1871-ben mondották ki.)

A kelet-európai feudalista országok felvilágosult abszolutista uralkodói már a francia fölvilágosodás hatására – nem utolsósorban pedig a forradalom rémétől félve – igyekeztek megteremteni országaik átfogó közoktatási rendszerét. Így születtek meg – a francia fölvilágosodás kiemelkedő képviselői közreműködésével – már a XVIII. század második felében a legkülönbözőbb lengyel, porosz, orosz és osztrák oktatási rendszertervezetek; bár, mint tudjuk a földesúri ellenállás miatt többnyire csak papíron. A kulturális forradalom valóságos fordulatát csak a népi demokratikus és a szocialista forradalom hozta meg Kelet-Európában. (A Szovjetunió fejlődése ebből a szempontból jóval előbb indult meg.)

Történeti következmény, hogy országainkban az oktatásügy tervezett-szervezett rendszere megelőzte az egységesen megszervezett iskolákat. Kérdés, vajon az átfogó, komplex szervezeti keretek mennyire határozzák meg iskoláink mai szervezeti formáit s a bennük lezajló eseményeket. A változások, amelyeket az imént vettünk számba, milyen mértékben változtatják-változtathatják meg az iskolarendszer egészét? Miként kellene továbbfejlesztenünk az egész rendszert ahhoz, hogy a társadalmi nevelés folyamatában, a tanítás-tanulás módszereiben, az iskolai szervezetben lejátszódó változásoknak ösztönző, rugalmasan alkalmazkodó-fejleszthető kerete lehessen?

## AZ ÚJ ISKOLÁTÓL AZ ELLENISKOLÁIG – ÉS TOVÁBB

Amikor az iskola jövőjéről gondoskodunk, sohasem feledhetjük, hogy mindenfajta fejlesztés politikai tett is egyben. Különösen fontos figyelni erre, ha visszapillantunk a történelembe és kitekintünk a nagyvilágba: honnan indult el és hol tart ma a hagyományos iskola megváltoztatása.

A tradicionális iskolai keretek fölbontását századunk hajnalán az a mozgalom kezdte meg, amelyet Európában reformpedagógiának, Amerikában progresszív nevelésnek ismernek. Kezdeményezései szerteágazók, nehéz bármiféle egységet fölfedezni bennük. Ami mégis közös nevezőre hozta őket, az mindenekelőtt a kortárs, történeti örökségekkel terhelt iskolai tanítás és nevelés tagadása volt. Ebből a szembenállásból bontakozott ki az „új iskola" mozgalma.

A századunk tízes-húszas éveiben megszervezett „új iskolák" vezetői mindenekelőtt azt hangsúlyozzák, hogy az iskola „emberarcú intézmény" kell legyen. E törekvés leghatásosabb képviselője az olasz *Maria Montessori* volt. 1907-ben, a szegények számára készült római lakótelepen szervezte meg az első modern értelemben vett óvodát, a kisgyermekek házát *(Casa dei Bambini)*. A Montessori-óvoda a gyermek birodalma volt: ő készíttetett először gyermekekre méretezett berendezési tárgyakat, s a játékokat is úgy tervezte meg, hogy a velük való foglalkozás a gyermek természetes fejlődését segítse. A Montessori-óvodában kialakított módszer alapelve, hogy rossz gyermek nincs – csak olyan, akit a fölnőtt világ rosszá kényszerít, mert tévutakra terelte fejlődésének természetes energiáit. A nevelő ezért nem irányított, nem vezetett, csupán segített és baráti tanácsokat osztogatott. Montessori „gyermekarcú óvodája" a gyermekből – csak a gyermekből – kiinduló pedagógia jelszavának legjellegzetesebb valóra váltása.

Az „új iskola"-mozgalom másik jellemvonása a *hagyományos tantárgyrendszer fölbontása a gyermeki megismerés (vélt) törvényszerűségei szerint.* E „törvényszerűségeket" főként a korabeli friss tudomány: a gyermekpszichológia, a fejlődéspszichológia – annak kísérletes ága – ihlette; bennük máig helytálló fölismerések mosolyogtató naivitásokkal és nyilvánvaló idealista hiedelmekkel keveredtek. Hadd említsük példaként az amerikai projekt-módszert, amely *John Dewey* ismeretelméletére hivatkozott, s amelyet *W. H. Kilpatrick* ültetett át az iskolai gyakorlatba. (A „projekt" ebben a szóhasználatban olyan tantervi témaegységet jelentett, amelynek középpontjában a mindennapi élet valamilyen föladata áll.) *Kilpatrick* elmélete szerint a gyermek ismeretei, készségei és jellemvonásai csak az effajta tapasztalatszerzés közben alakulhatnak ki. A projektek kiválasztása – amelyben a gyerekek többé-kevésbé szabad kezet kaptak – a kellő motivációt volt hivatva biztosítani; a gyakorlatiasság pedig a próba-szerencse módszerű problémamegoldást. *Ovide Decroly* Belgiumban azt hangsúlyozta, hogy a gyermek nem egyszerű elemeiből állítja össze a bonyolult ismereteket, hanem először az egészet ragadja meg, azt bontja elemeire, s rakja végül ismét össze. Iskolájában ezért az ismeretanyagot a gyermek szemléletének megfelelő módon az emberiség alapvető szükségletei köré csoportosította (ún. érdeklődési központok). Az egész analíziséből való kiindulás különösen jellemző eljárása volt az elemi kultúrkészségek, mindenekelőtt az írás-olvasás tanítása során. *Adolf Ferrière* „aktív iskolája" (a cselekvés iskolája) „szervesen működött". Azaz nem előre rögzített szabályok szerint, hanem folyamatosan próbálva alkalmazkodni a növendékek szükségleteihez, egyéni képességeihez.

*Az „új iskola"-mozgalom kezdeményezte a hagyományos osztály- és órarendszer fölbontását. Helena Parkhurst* Dalton-tervében a gyerekek önállóan kapták meg föladatlapjukat, rajta egy-egy tíz-húsz nap

alatt elvégzendő problémasorozattal, eszközökkel, irodalommal. A pedagógushoz csak segítségért kellett fordulniuk. Az ugyancsak amerikai *Carleton Washburn* Winnetka-terve a túlzott individualizálást egyéni differenciálássá igyekezett fejleszteni: az önálló munka mellett folyamatosan csoportmunkával is próbálkozott. *Roger Cousinet* francia „új iskolájában" nem bontotta ugyan föl teljesen az osztálykeretet, de ezen belül tág lehetőséget engedett a spontán gyermeki társulásoknak, és ezért a csoportmunkával megoldható iskolai tananyagot részesitette előnyben.

*Az „új iskola"-mozgalom az iskola nevelő jellegét hangsúlyozta,* s szembeállította ezzel a hagyományos „tanulóiskolát". Például *Peter Petersen* jénai kísérleti iskolájában – előzménye a hamburgi „közösségi iskola" volt –, ahol a pedagógus büntetést, fegyelmezést, kényszert nem alkalmazott, mert mindezt a közösségi önkormányzat föladatának tartották.

*Az iskola szervezeti megújításának fő iránya és néhány fontos eleme tehát már századunk tízeshúszas éveiben kialakult.* Ezek az elemek túlmutatnak az „új iskola"-mozgalmon, amelynek gondolatvilágában az idealista életfilozófiák hatása keveredett a kísérleti pszichológia bizonyos – kezdeti – eredményeivel és az amerikai pragmatizmus ismeretelméletével. Marxista kritikusai joggal nevezik mindezért polgárinak a reformpedagógiai mozgalmat.

Mindenekelőtt elitista jellegére utalnak ezzel. Az „új iskola"-mozgalom – vallott célkitűzéseivel ellentétben – elsősorban az uralkodó osztályok gyermekei számára alakította át, tette korszerűbbé, formálta „emberszabásúvá" az iskolát. Az iskola átrendezése, épületének újraformálása, a tanítás-tanulás individualizálása, az osztálykereteket és az órabeosztás fölbontása csak egy-egy iskolában megvalósítható, országosan aligha általánosítható és rendkívül költséges vállalkozás.

A hatvanas és hetvenes évek fordulójának „nyitott

iskolái", „szabad iskolái", „alternatív iskolái" és „elleniskolái" mégis ilyesmivel próbálkoznak. Azok az iskolakísérletek, amelyeknek ma Nyugat-Európa több országában tanúi lehetünk, a polgári reformpedagógia „új iskoláinak" vívmányait igyekeznek alkalmazni sőt tovább is fejleszteni a nagyvárosok legszegényebb körzeteiben, az iparilag legelmaradottabb vidékeken, sokszor az iskolában kudarcot vallók, lemorzsolódók és hátrányos helyzetűek tanítása-nevelése során. Például a holland *Co van Calcar* iskoláiban a teljes tanítási-tanulási tevékenység diákok és tanáraik baráti kooperációjára épül, amit többek között a legteljesebb kölcsönös tegeződés is kifejez. Az angol *A. S. Neill* iskolájában (Summerhill) a legelemibb kötelezettség: az iskolába járás sem kötelező – a szerző szerint mégis csak nagy nehézségek árán lehet nyári szünetet tartani, mert a tanítványok egyszerűen nem hajlandók elhagyni ennyi időre sem az iskolatelepet. A hannoveri *Fritz Rodewald* semmiféle célt és tételes követelményt sem hajlandó megtűrni iskolájában, mert ez mind-mind kötődés lenne az iskolát körülvevő polgári társadalomhoz. Kérdés persze, mire szabadít föl „szabad iskola"; mivel szembeni alternatívát kínál az, amit megszervezői alternatív iskolának mondanak. Az iskolarendszer átalakítása nélkül az intézmények gyökeres átalakításáról illúzió gondolkodni és beszélni; hiszen egy rendszerbe nem illeszkedő intézmény tanítványait csak még súlyosabb hátrányba taszíthatja. Az iskolarendszer átalakítása viszont forradalmi irányban csak akkor lehetséges, ha környezete, a társadalom is a társadalmi viszonyok forradalmi átalakításának útján jár. Ellenkező esetben az iskolareform természetes módon válik a fönnálló társadalmi viszonyok áthagyományozásának még eredményesebb eszközévé. Ebből a gondolatmenetből nem az „iskolátlanítás" intézményi forradalma következik, amint az Ivan Illich röpiratában megjelent. Ehelyett minden bizonnyal azokat a tevékenységeket kell újra

elemezni, amelyek számára az iskola szervezeti keretül szolgálhat.

Példaként a harmadik világ különféle próbálkozásait említhetjük. A funkcionális alfabetizáció programjai (*Paulo Freire* brazíliai és chilei mozgalma, az angolai nők iskolája, az UNESCO írástudatlanság elleni hadjáratai) a nevelési tevékenységet a maga komplexitásában fogják föl egy-egy adott területen: nemcsak írni-olvasni tanítanak, hanem egyúttal arra is, hogy mikor, hol használatos az írni-olvasni tudás. Az intézményi keret itt már egyáltalán nem a hagyományos értelemben vett iskola; ehelyett sokkal inkább emlékeztet a népművelésre és ismeretterjesztésre. A közművelődés és az iskolai munka összekapcsolásáról van szó, szervesebben – ha jóval primitívebb körülmények közt is –, már ahogyan az nálunk megjelenik. Nem kevésbé elgondolkoztató kezdeményezések azok az ún. közösségi iskolák sem, amelyek eredetileg a harmincas években alakultak ki az Egyesült Államokban, de amelyek ma szintén számos fejlődő országban hódítanak teret („zöld laboratórium"-iskolák a harcoló VDK-ban; a kubai politechnikai iskolák; Tai Solarin nigériai iskolái; Tanzánia falusi mintaiskolái). A „közösségi iskola" egyfajta sajátos kultúrcentrum: a lakosság kiválasztott részét – a gyermekeket, az ifjúságot, a fiatal nőket stb. – tanítva egyúttal az egész lakóközösségre hatni kíván. Akik itt megtanulnak valamit, azok hazamenve valóságos ismeretterjesztőkké, aktív népművelőkké válnak: elterjesztik a korszerű mezőgazdasági termelés fogásait, továbbadják az egészségügyi fölvilágosítást. A lakóhelyi közösséget összefogó művelődési központ egyik megvalósítása.

A fölhozott példákból nemcsak az iskola intézményi átalakulásának sokfélesége – és égető volta – érzékelhető, hanem kötődése is egy-egy társadalom építésének közvetlenül adott föladataihoz. Éppen ez az oka annak, hogy bár a század tízes-húszas éveiben kibontakozó „új iskola"-mozgalom számos fejlesz-

tési lehetőséget előlegezett, megoldásai polgáriak maradtak, és a szocializmus viszonyai között kudarcot vallottak, vagy gyökeresen mássá váltak. A reformpedagógia ugyanis nemcsak azért volt polgári, mivel elitista maradt. Óhatatlanul polgárinak kellett lennie azért is, mert Nyugat-Európa kulturális fejlettségi szintjére épült; kezdeményezései ezeknek a társadalmaknak a kulturális örökségével számolhatott (ezen belül is elsősorban az értelmiségével, az uralkodóosztályokéval). Olyan társadalmakban, amelyekben a tömegek kulturális színvonalának forradalmi fölemelése, az uralkodó osztályok egykori kulturális monopóliumának megtörése volt napirenden, csakis egységes szervezetben, átfogó intézkedések alapján, központi célok kitűzésével, formális iskolaszervezetben, az egyszerűbb tanítási módszerek tömeges elsajátíttatásával, szigorú központi ellenőrzés mellett lehetett eredményeket elérni.

Mindenekelőtt a Szovjetunió tapasztalatai igazolják ezt. A Szovjetunió megalakulása után viharos gyorsasággal számolta föl az analfabetizmust, és hozta létre a harmadik ipari forradalom tudományos és szakképzettségbeli alapjait. Példája mind a szocialista országok között, mind a harmadik világban egyedül áll. Teljesítményeihez nagymértékben járult hozzá a közösségi nevelés elveinek lefektetése és gyakorlatának kidolgozása – amint az mindenekelőtt A. Sz. Makarenko munkásságából olvasható ki –; a szocialista munkaiskola alapgondolatainak fölvázolása és lehetőségeinek megteremtése (mindenekelőtt *N. Sz. Krupszkaja* műveiben). A szovjet iskola intézménye és rendszere éppen azáltal ért el rendkívüli társadalmi teljesítményeket, hogy a társadalmilag fontos nevelőtevékenység meggyorsításához és eredményesebbé tételéhez kísérletezte ki és találta meg a korban és feltételekben megfelelő szervezeti formákat.

Az iskola jövőjéről gondolkodva, hazánkban ezért nem bizonyos szervezési formák mechanikus – társadalmi, politikai és kulturális kötöttségeitől függet-

len – lemásolására gondolunk. *Ehelyett megkíséreljük követni a történelmileg kiolvasható tendenciát.* Az iskola az egyetemes társadalmi nevelőtevékenység meghatározott szakaszai számára nyújt szervezeti formát; ott és akkor kell ráépülnie e folyamatra és e folyamatba beleavatkoznia, ahol és amikor a leghatásosabban teheti. Egyes nagy társadalomépítési feladatokat csak fegyelmezetten szervezett iskolai keretek közt lehet elvégezni; más esetekben meg éppen az iskola társadalmi nyitottsága, életre fölkészítő jellege válik követelménnyé. Az elmúlt harminc év feszített munkájának eredményeképp, egy megvívott és megnyert kulturális forradalom talaján, a fejlett szocializmus társadalom- és gazdaságépítési programjával *szembesülve a holnap szocialista iskolájának a mainál nyitottabbá, rugalmasabbá, környezetét integrálóbbá, a gyakorlatra, az életre fölkészítőbbé kell válnia.*

## A JÖVŐ ISKOLÁJA

*Az iskola intézményének továbbfejlesztéséről gondolkodva a tanterv fogalmának új értelmezését kell középpontba állítanunk.*

Hogy a tanterv tudásunk tükre, azt mindenki, aki tanít, tudja. Sőt tudjuk azt is, hogy ez a tükörkép, sajnos, csak többé vagy kevésbé hű. Világunkban – soha nem tapasztalt és sohasem gondolt mértékben – megszaporodott az, amit tudunk; nem bővült viszont az idő, amivel tanítás közben gazdálkodhatunk. Így aztán minden tanterv torzít: méricskéli, válogatja, újra meg újra csoportosítja abból, amit tudunk, a legfontosabbat. Milyen alapon osztja föl, abba vezet be az iskola is. A tanterv szerkezete – áttételesen bár – társadalmunk makroszerkezetét másolja le.

A tudás, amelyet a következő nemzedéknek továbbadunk, saját belső logikája szerint tagolódik. Az, amit áthagyományozásra legértékesebbnek tartunk – tehát fölveszünk a tantervbe –, sugallja az

átadás ritmusát. A közhasznú alapkészségek és a szakmai jártasságok gyakorlati problémák megoldása során sajátíthatók el legkönnyebben. Az ilyen helyzetek az életre nevelnek, de nem ütemezhetők előre. A további tanulás felé kalauzoló szaktudományi alapok viszont csak fokról fokra építhetők föl, egymás mellett haladva, párhuzamosan. Néha-néha sikerül ugyan kapcsolópontokat találni köztük, de szintézist csupán a végén – a különféle szaktudományi ismeretanyagok viszonylagos teljességének birtokában – teremthetünk.

A tudás megszerzésének eltérő útjaiból-ritmusából aránylag biztosan következik a tanítás-tanulás különféle közösségi formája. Iskoláink mai szervezete – amely csaknem kizárólag az osztályrendszerű tanulócsoportosításra épül – a szaktudományi ismeretek lépegető elsajátításának biztosít keretet; a tanítási órák rendszere a többféle tantárgy párhuzamos, együtt haladó megtanítását-megtanulását teszi lehetővé. De az így tagolt-szervezett iskolai tanulóközösség mind a tanítás közben, mind az iskolai munkán túl szervezetileg nehezen nyitható föl „az életre".

A jövő iskolájáról gondolkodva azoknak a fejlődési tendenciáknak az általánossá válását képzelem el, amelyek már ma is megtalálhatók iskoláinkban, csakhogy szórványosan és töredékesen. Közülük egyes elemek a következő másfél-két évtizedben véleményem szerint uralkodóvá válhatnak iskoláinkban. Ha valóban így fog történni, akkor elmondhatjuk, hogy e mennyiségi változás minőségibe csapott át. Ezt a minőségi változást bátran értékelhetjük úgy, mint a köznevelés forradalmának bevezető szakaszát. A következőkben – egy tágan értelmezett „tanterv" (az ún. *curriculum*) változásai köré csoportosítva – ezek közül az elemek közül veszek sorra néhányat.

Már századunk tízes-húszas éveiben megkezdődött, az ötvenes években pedig sok helyütt általánossá vált az ismeretanyag tömbösítése, a tudás integratív tárgyalása és átadása. Úgy gondolom, ez a tendencia

a következő két évtizedben nemcsak folytatódni fog, hanem „áttörést" ér el: az elsajátítandó tudás úgy integrálódik, hogy alapvető szerkezete könnyen követhető és eredménnyel elsajátítható legyen. Az elsajátítandó készségek – amelyek részben eszközi jelentőségűek (írás, olvasás, mechanikus számolás), részben pedig az eddigieknél koncentráltabb értelmi fejlesztés alapvető eszközei (matematika, logika, szemiotika) – egyúttal a mainál határozottabban különválnak az iskolai munka folyamatában. A különválasztás oka, hogy a készségek kialakításának hatékonysága a jelenleginél differenciáltabb módszerekkel megsokszorozható („új matematika", modern nyelvtanítási eszközök és módszerek, globális olvasástanítás, a zsebszámológépek térhódítása stb.). Az iskolai tevékenységek harmadik csoportja az, amely kifejezetten személyiségfejlesztő célokat szolgál. E szabadidős foglalkozásokban – alkotó munkatevékenység, sport, a különféle művészetek elemei – a munkamegosztás társadalmi terhétől megszabadult személyiség informálásának lehetősége jelenik meg.

*Ha az ezredforduló curriculuma valóban így tagolódik, akkor jövendő iskolánk munkafolyamatai már most is eléggé világosan leírhatók.* Egy általánosan képző iskolában – amely különböző szintű előképzésekre és gyakorlatokra épül – az általános képzéstművelést célzó ismereteket blokkokba tömbösítve nyújthatják majd a gyerekeknek (a hét meghatározott napjain például társadalomtudományt, természettudományt stb.). A gondolkodás fejlesztésének intenzív eszközeit és módszereit pszichológiailag és mentálhigiéniailag megfelelőképp kijelölt időszakban, rendszeresen visszatérő „tréningként" lehetne majd folytatni (pl. logikai, problémamegoldó gyakorlatokkal kezdeni a munkanapot). Hasonló alapozó jelleggel már a legkisebb életkorban elkezdhető a második nyelv intenzív tanítása; beszédhelyzetek teremtésével a második nyelv használata egy-egy munkanap folyamán többször is visszatérhet: például a délután

elején. Végül szakosítható a szabadidős tevékenységek nagy része is. A testnevelés, az ének, a rajzolás, a politechnika jelenlegi tantárgyi kereteiből kiszabadulva a munkanap második felét foglalhatja el; korántsem a mostani kötelező jelleggel, hanem a tetszés szerinti választás szabadságával is megelőlegezve az alkotó ember eszményét.

A gyermeki életkor változásával a vázolt séma is változik. A legifjabb korban a készségek megalapozása mellett minél komplexebb személyiségfejlesztés folyik. Az ismeretanyag elsajátítása szükségképp szűkebb keretek közt mozoghat, és többé vagy kevésbé előre szervezett gyakorlati helyzetekből bontható ki (hasonlóan a mai környezetismeret tanításához); a szabadidős tevékenységek uralkodó formája pedig talán a játék lesz. Ez az arány későbbi életkorban változhat: a már megszerzett készségek „karbantartása" mellett a hangsúly fokozatosan eltolódik az emberi tudás alapvető struktúrája, összefüggései föltárása irányában (integrált tanterv); a szabadidős tevékenység pedig játékból az érdeklődés irányultságának kitapogatásává és a hozzá hasznos technikák elsajátításává változik. Az általános képzés-művelés első szakaszában a készségek gyakorlásának intenzív tréningjellege domborodhat ki (ez különösen az idegen nyelv használata területén nyilvánvaló). A tudásanyag tömbjeiből fokról fokra elkülönül egy-egy szaktudomány alapja: a szabadidős foglalkozás pedig a helyi közösség közéleti tevékenységébe vezet be.

*Az ekként csoportosított tudni- és tanulnivalók maguk után vonják a tanulók és a tanítók eltérő csoportosítását.* E téren ugyancsak századunk első harmadában kezdődtek meg az első próbálkozások; ezek azonban akkor csupán kiváltságos iskolákban voltak megvalósíthatók.

A legifjabb korban a legfontosabb változás várhatóan az évfolyamrendszer mai formájának föloldása lesz. Hogy ez egyre inkább szükségessé és lehetővé válik, azt számos tapasztalat, statisztikai adat és em-

pirikus vizsgálat jelzi. A mai beiskolázási korban a gyerekek jelentős hányada birtokolja az írni, olvasni és számolni tudás alapelemeit. Ennek nemcsak kiterjedt óvodai hálózatunk és az intézményes iskolaelőkészítés az oka. Már a hatvanas és a hetvenes évek fordulóján a népesség több mint fele általános iskolai vagy annál magasabb végzettséggel rendelkezett. Ez az arány tíz évvel korábban még csak a lakosság egyharmadát tette ki, és a jövőben értelemszerűen tovább emelkedik. A 18 éves és idősebb korú lakosságon belül az érettségizettek aránya 1960–1970 között megkétszereződött, és ez a tendencia szintén folytatódik. A kulturális háttér ilyen nagy méretű átformálódása, valamint az iskolaelőkészítés intenzív pszichológiai és pedagógiai módszereivel való megismerkedés bizonyára lehetővé teszi majd, hogy egy-két évtized múlva a mai alsó tagozat első és második esztendejében többé már nem a szigorúan vett és hagyományosan értelmezett ismeretnyújtással, jártasságok és készségek menetrendszerű elsajátíttatásával formáljuk a kisgyermekeket. Ehelyett, úgy vélem, a mainál sokkal több lehetőség nyílik majd az oldottabb, átfogóbb, komplexebb, több szempontú személyiségformálásra – a mai óvodai nevelési gyakorlat meghosszabbításaként, fokról fokra léptetve át a zártabb, egyértelműbb, követelményeket támasztó általános iskolába.

Az évfolyam nélküli tanításnak ma is vannak előképei. Nemcsak az „új iskolák" anarchiába hajló évfolyamnélküliségére gondolok itt, hanem a hazánkban ma is működő egy-két tanítós kis iskolákra, amelyekben ún. összevont évfolyamú (osztatlan) tanítás folyik. Az osztatlan tanítás hátrányait a szakosított pedagógusok hiánya és a gyerekek tantárgyi teljesítményei szempontjából szokás bírálni; lényegében a kétségtelenül elmaradott szociális (tanyai) körülményeket véve kritika alá. A szakmai vitákban azonban gyakorta elfelejtődnek e tanulócsoportosítási forma lehetséges előnyei. E szervezeti keretek között a pedagógus

kénytelen a tanítás-tanulás közben tudomásul venni a gyermekközösség spontán csoportfolyamatait, sőt ha könnyen, gyorsan, hatásos eredményeket kíván elérni, akkor egyenesen ki is kell használni ezeket a csoportfolyamatokat (például a nagyobbak segítik tanítani a kisebbeket, a jók a rosszabbakat – a mai szervezeti keretek közt jelentkező „súgás" átformálása révén). Az ezredforduló infrastruktúrája előreláthatólag lehetővé teszi majd, hogy a központi iskolák óriásira duzzadó iskolakombinátok helyett többékevésbé lazán egybeszerveződő „kisiskolákból" álló egységek legyenek.

Az idősebbek csoportosítása a tömbösített anyagok tanítása szerint rugalmasan változtatható. Itt a már ma is ismert és gyakorolt csoporttanítás módszere válhat általánossá. Ez annyit jelent, hogy a már évfolyamokba fölzárkózott tanulók tömegkommunikációs és audiovizuális eszközökkel támogatott központi magyarázatokon, bemutatókon vesznek részt, amelyek anyagát ezután kisebb csoportokra oszolva dolgozhatják föl. E csoportok összetétele kifejezetten heterogén lesz majd – teljesítményeik szempontjából –, szemben a „készségtréningek" bizonyos szintek szerint összeállított csoportjaival. A szabadidős foglalkozásokra viszont érdeklődés szerint szerveződnek majd csoportosulások (esetenként továbbra is az évfolyamok átlépésével). Az intézmény egészén belül a tömbösített tantárgyi foglalkozások számára kialakított csoportok lesznek a gyerekek elsődleges közösségei; együttműködésük társas mezője azonban a mainál sokkal szélesebb és fejlettebb lehet majd. A szaktudományos „irányok" (tagozatok) kibontakozásával a tantárgyi foglalkozások számára kialakított csoportok bizonyos mértékben integrálódhatnak a szabadidős foglalkozások érdeklődési csoportjaival. Így az iskolai évek végére viszonylag nagy, közös hagyományú, közös irányultságú és érdeklődésű tanulócsoportok jöhetnek létre.

*A tudás és a tanulók újszerű csoportosítása maga*

*után vonja az idő újbóli tagolását is.* Első jelei már a köznevelés mai fejlettségi szintjén megmutatkoznak. A fordulatot az hozhatná majd meg, hogy a tanítás és a napközi otthonos foglalkozás mostani kettéválása helyett az iskola egy-egy teljes munkanapot egységes szervezésben fog át (akárcsak az óvoda vagy a mai egésznapos, iskolaotthonos szervezeti formák).

Ez mindenekelőtt a házi feladatok hagyományát szüntethetné meg: e téren az iskola lépésről lépésre lemondhat a család tanításbeli közreműködéséről. A mainál jobban támaszkodhatna azonban az iskola a családok közreműködésére a szabadidős foglalkozások szervezésében. Nemcsak több iskolai szabad idő biztosításával – az oktatástechnika intenzifikálása lehetővé teheti majd a rendszeres hétközi-hétvégi szabad napokat –, hanem a lakóhelyi közösség nem pedagógus tagjainak és intézményeinek következetes bevonásával a szabadidős tevékenységek szervezésében. A művelődési otthonok, sportkörök, üzemi érdeklődési körök már ma is hasznos kezdemények. A föltételezett fordulatot az jelentheti, hogy a mainál szorosabban és következetesebben építhető ki például egy-egy termelőegység és egy-egy iskola együttműködése. A szorosabb együttműködés előlegezi majd a termelőhelyek hatékony segítségét a szakmai előképzésben (az esti tanfolyamra járók eredményes oktatói lehetnek nappal a gyerekeknek); illetve a lakóhelyi és tágabb közösség közreműködését a fiatalok közéleti tevékenységében.

Mivel az iskola a jövőben fokozottabban nyit szűkebb-tágabb környezete felé, talán az sem fog *utópiának* számítani, ha a tanítás-tanulás valamennyi folyamatát nem kizárólag a tantestület irányítja-vezérli. A szülők és az iskolán kívüli szakemberek értelemszerűen nemcsak a szakmai tevékenységbe vagy a szabadidős foglalkozások szervezésébe vonhatók be. Bevonhatók – sőt meggyőződésem szerint a jövőben mind sürgetőbben be is vonandók – a tanítás-tanulás egyéb formáiba is. A mai középiskolás

életkor szakmai irányban specializált tantárgyait minden bizonnyal olyan szakemberek is oktathatnák, akiket a testület erre fölkér, meghív. Nemcsak a közösségi felelősségtudat fokozódhat így az iskolával szemben, hanem az iskolai szervezet zártsága is tovább oldódhat.

Az iskola sem meg nem szűnik – mint azt az iskolátlanítási mozgalom meghirdette –, sem nem alakul át művelődési centrummá, ismeretterjesztő fórummá (ahogyan azt a harmincas évek amerikai közösségi iskoláinak mintájára sok fejlődő országban ma megfogalmazzák és szorgalmazzák). Hazai viszonyaink közt minden bizonnyal a nevelés és a tanítás színtere marad; minthogy életünkben a tanulás foglal el merőben új helyet; permanens információszerzésként már a szemünk láttára önálló és a felnőtt korba átnyúló tevékenységgé válik. *Társadalmunkban az iskola – megújhodva és korszerűen fölszerelve – az élethosszig folyó tanulás, képzés, át- és továbbképzés színhelye lesz.*

*Világosság, 1976/8–9.*

# III. PERMANENS MŰVELŐDÉS, PERMANENS NEVELÉS

DURKÓ MÁTYÁS

# A MŰVELŐDÉS ÉS A NEVELÉS VISZONYA

*(Rövidítve)*

Egész gazdasági, politikai programunk középpontjában az ember áll. Őt kell szolgálni a társadalmi nevelésnek is. Ahhoz, hogy ezt a folyamatot céltudatos, társadalmi intézkedéssel segíteni, növelni tudjuk, előbb a teljes folyamatról, a személyiség permanens kibontakozási, fejlődési folyamatáról kell igazolt ismereteket szerezni.

Az emberi egyénre ható és személyiségét alakító *összes* objektív és szubjektív, intézményes és nem intézményes, spontán és tudatos viszonyok és társadalmi hatások teljes rendszerét feltáró tudományos elmélet nélkül – pedig jelenleg még csak éppen hogy meghaladtuk ezt a fejlettségi állapotot – a legtöbbször annak a helyzetnek vagyunk kitéve, hogy a személyiségfejlesztés egyes szakaszainak folyamatára vonatkozó igaz tudományos ismereteket más, eddig feltáratlan szakaszokra is kiterjeszti a nem elég gondos szakmai gondolkodás. Ennek egyik megnyilvánulása az az elmélet, amely csak a céltudatos nevelő hatásban gondolkodik, és a környezeti alakító tényezőket is mint céltudatos neveléssé mélyíthető tényezőket szemléli. Elmossa a határt a környezeti hatás és a célirányos, koncentrált nevelés között. Ugyanezen viszonyrendszeren belül maradva találkozunk a másik torzulással, amely személyiségfejlődésnek, sőt nevelésnek a bármilyen környezeti hatásra való spontán reagálást tekinti és a céltudatos nevelést megkérdőjelezi, feleslegesnek, lehetetlennek tünteti fel. Mások – szubjektív illúziót kergetve – a regeneratív célú,

szórakoztató vagy szórakoztatva-művelő alkalmaktól is (ill. az ezek feltételeit megteremtő népművelési intézménytől) társadalmi méretben a céltudatos nevelési szintre való emelkedést várják.

Mindez annak következménye, de bizonyítéka is, hogy tudományos gondolkodásunkban megoldatlanok még a személyiségformálódás alapvető, más-más minőségű szakaszainak és ezek jellegzetességeinek, társadalmi, szervezeti vonatkozásban pedig a *művelődésnek és nevelésnek* a viszony-problémái is. Az, hogy 1975-ben lezáratlan maradt a Pedagógiai Szemle erről a kérdésről szóló, *Ágh Attilának* a Mihály Ottó: „Nevelésfilozófia és pedagógiai célelmélet" c. könyvéről írt kritikai „töprengéseihez" kapcsolódó vitája, azt a benyomást erősítette, hogy még nem is vagyunk tudományosan elég érettek e vitaproblémák „végleges", összefoglaló megválaszolására. Nem mutat sokkal megnyugtatóbb képet az ez irányú szocialista szakirodalom tanulmányozása sem. Most csak az e kérdéssel foglalkozó frissen megjelent munka szovjet szerzőire hivatkozunk: *M. A. Danyilov* és *N. J. Boldirev* állapították meg, hogy „...a pedagógia művelői az iskolán belüli élet problémáira összpontosították erőfeszítéseiket, *figyelmen kívül hagyva a társadalmi környezet beláthatatlan tömbjét, amelyben az ember él és cselekszik, s amely világrajöttének pillanatától kíséri".* (Kiemelés tőlem – D. M.)

Annak reményében, hogy sikerült megéreztetni e probléma társadalmi fontosságát s tudományos megoldatlanságát, a következőkben megkíséreljük e fontos viszonyprobléma elemzését és elsődleges szintű megválaszolását anélkül, hogy feltételeznénk, hogy magunkban – mások vitató segítsége nélkül – meg tudjuk oldani ezeket a nehéz, de megoldásukban sürgető problémákat.

Az első megválaszolandó probléma az, ami már a Pedagógiai Szemle vitájában is felvetődött, de nem záródott le egyértelműen: ti. hogy igaza van-e *Ágh Attilának,* miszerint „a »nevelés« ebben a hagyományos értelemben a művelődés antagonistája". A megállapítás szemléleti alapját egy olyan idejétmúlt pedagógiai felfogás adta, mely szerint a nevelés „a tanár parancsnoksága alatt zajló, a tanuló ellen elkövetett oktatási folyamat" lenne, amelyből hiányzik a tanuló egyéni önművelő aktivitása, a művelődési mozzanat. Le kell szögeznünk, hogy az a *tényleges nevelésfogalom, amellyel a modern neveléselmélet dolgozik* – amelyet a *Mihály Ottó* könyve is reprezentál –, éppen nem *antagonistája a művelődésnek és önművelésnek.* Benne a nevelési folyamatot eleve mint bipoláris folyamatot értelmezik, amely közösségi nevelési folyamaton belül fejlődnek ki a növendék önnevelésének, önművelésének a belső pszichikus feltételei, alapozódik meg annak szükséglete, és erősödik meg – a nevelő vezérlő, segítő szerepével – a permanens nevelés, művelődés képessége, az önálló ismeretszerzés technikája, szokásrendje. *A korszerű neveléselmélet* tehát éppen nem antagonistája a művelődésnek, hanem *alkalmas arra, hogy megvilágítsa* a nevelő és növendék kölcsönös tevékenysége dialektikájának, arány- és minőségmódosulásainak a taglalásával az önálló művelődés képességének, szokásrendjének a kibontakozási folyamatát, és a *nevelés utáni viszonylag kiteljesedett önnevelés, művelődés megvalósulásának belső és külső, művelődési feltételeit.*

A probléma csak az, hogy a művelődés folyamata nem szűkíthető le csak a nevelés utáni tudatos önművelő szakaszra, hanem vannak – ebből az aspektusból nézve – nevelés előtti és nevelés melletti, a céltudatos, koncentrált, fejlesztő nevelői hatás szintjét el nem ért, de le nem tagadhatóan fontos személyiségalakítási funkciót megvalósító szakaszai is. Ezek

képezik – Danyilov megállapítását visszaidézve – „a társadalmi környezet beláthatatlan tömbjét, amelyben az ember él és cselekszik, amely világrajöttének pillanatától kíséri" és formálja, alakítja az emberi lényt, gyermeket és felnőttet egyaránt. Ennek a folyamatnak a kutatását nem lehet a neveléselmélet kutatási tárgyának tekinteni. Nézetünk szerint *ez már nem a neveléstudomány kutatási tárgya, hiszen csak önmaga immanens lényegéből kilépve, önmagához inkonzekvensen tudná vizsgálni* ezt a több magyar szerző által „nevelődésnek", „formálódásnak" nevezett jelenséget. Hiszen a nevelés fogalmának lényegét a személyiség céltudatos, koncentrált, fejlesztő jellegű, aktív alakítása képezi, márpedig a személyiségformálódásnak ezek a környezeti hatásra bekövetkező, spontán folyamatai éppen ezekkel ellentétes lényegi jegyekkel rendelkeznek. Ugyanakkor pedig ezek a jelenségek jellegzetes kutatási tárgyát képezik – nézetünk szerint – a művelődési folyamat egészét, különböző szakaszait, jellegzetességeit kutató művelődéselméletnek. (...)

A problémakibontás következő, szükségszerű logikai lépése: *a nevelés és művelődés kapcsolatának, viszonya minőségének a pontosítása.* Induljunk ki abból, hogyan határozzuk meg a művelődés fogalmát. *A művelődés a kulturális javaknak, termékeknek (a személyiség különböző célú, aktív tevékenységéhez vagy spontán módon vagy céltudatosan kapcsolódó) elsajátítása, és a személyiség ennek következtében létrejövő formálódása – bizonyos (optimális) körülmények között –, gazdagodása, fejlődése.*

A következőkben a nevelés és művelődés viszonyának a minőségét vizsgáljuk meg. Eddig annyit állapítottunk meg, hogy a nevelés nem antagonistája a művelődésnek. Kiemeltük a művelődés lényeges jegyeit: 1. a személyi aktivitást, 2. a kulturális javak ehhez kapcsolódó elsajátítását, 3. az ezek eredményeként jelentkező személyiségformálódást és 4. optimális körülmények között személyiségfejlődést. *Vajon az*

*így értelmezett művelődésbe,* amely tehát – hangsúlyozzuk – nemcsak a nevelést követő önművelés, hanem az ember egész életére kiterjedő személyiségformálódás (szubjektív oldalról), ill. permanens művelődés (társadalmi, szervezeti oldalról) – *belefér-e a korszerűen értelmezett nevelés,* úgy mint annak egy minőségileg egészen sajátos, a művelődés több területétől minőségileg eltérő – de azokkal is egységes folyamatba illeszkedő, sőt néhány vonásával azokkal össze is eső ága? Vajon a nevelés valóban „feladja", elveszti „önállóságát" – amitől *Gáspár László* fél – azzal, hogy mint önálló minőségi jegyekkel rendelkező jelenség beleilleszkedik a permanens személyiségformálódás, művelődés egyetemesebb, szélesebb értelmű folyamatába?

A nemfogalomhoz képest a fajfogalom tartalmilag, tehát meghatározó, lényegi jegyei szempontjából mindig bővebb, gazdagabb, de ez nem jelenti azt, mintha kilépne a nemfogalommal jelzett nagyobb terjedelmű, átfogóbb jelenség hatásköréből, fogalomköréből, mint ahogy a nemfogalomhoz való tartozás sem jelenti azt, hogy a fajfogalmak, ill. az ezzel visszatükrözött, jelzett valóságjelenségek elvesztenék önállóságukat. Nézetem szerint a *művelődés fent kielemzett lényegi jegyei érvényesek a nevelésre* (köztük a negyedik elsődlegesen, de nem kizárólagosan a nevelésre érvényes), *de a művelődésnek minőségileg eltérő, különböző szakaszai, területei vannak, és egyik befejező, kiteljesedő szakasza maga a koncentrált nevelés, benne a nevelés és önművelés dialektikája, a fejlődés során arányaiban az önnevelési mozzanatok felé kiteljesedve. A nevelés tehát belefér a művelődés fogalomkörébe* mindazokkal a lényegi vonásokkal, amelyeket *Gáspár László* olyan differenciáltan és adekvátan kifejtett. Persze mindig erőteljesen hangoztatva, hogy ez sohase jelenthet csak iskolai nevelést, hanem a nevelés megvalósulhat a társadalom több más (iskolán kívüli) szervezeti keretében, körülményei között is, ahol és amennyiben a

jelzett minőségi jegyekkel jellemezhető, közös társadalmi munka- és élettevékenységet sikerül létrehozni, megteremteni. Amikor mi nevelésről beszélünk, mindig a teljes emberi életszakaszra kiterjedő és a színterek szerint is így kiteljesedett permanens nevelésről beszélünk. De ez ma már evidencia. Viszont nem az még a művelődésnek ez az értelmezése, valamint a nevelés és művelődés viszonyának ilyen minősége. A neveléstudomány ez ellen tiltakozik, a nevelés és a neveléstudomány önfeladásának érzi. Elsősorban – nézetem szerint – amiatt, mert a művelődést rosszul értelmezi. Bizonyos neveléstörténeti reminiszcenciák miatt a művelődést torzítottan és leszűkítetten csak értelmi képzésnek, a művelődési javak intellektuális átszármaztatásának tekinti, s a nevelésnek azt a jogos és fontos ismérvét félti tőle, hogy a társadalmi nevelés a teljes társadalmi praxisba vezeti be az embert. *Mihály Ottó* írta: „Eredeti ontológiai funkcióját (ti. a nevelés) csak úgy képes betölteni, ha sajátosan »redukált«, de koncentrált formában a praxis valamennyi lényegi vonását, elemét magában hordozza. Így és csak ebben az értelemben beszélhetünk a szó teljes értelmében arról, hogy a nevelés az ember formálásának céltudatos folyamata." Szeretnénk leszögezni, hogy a művelődésnek ezek a nevelés előtti és melletti területei is a teljes társadalmi praxissal fonódnak össze, az abban megnyilvánuló különböző cselekvésformákhoz kapcsolódnak, azok gyakorlását is szolgálják, azokról alakítanak ki – a válogatott, koncentrált és általánosított nevelési hatással szemben – szétszórtabb, rendezetlenebb, sokszor hézagosabb, de másrészt teljesebb, lényegest, lényegtelent magába foglaló tapasztaltságot. A társadalmi teljes praxishoz szorosan kötődik, azt szolgálja, ez a művelődés egyéb területeinek is a funkciója, de nem úgy lényegre és jövőre koncentrált, mint a nevelésé.

## A PERMANENS MŰVELŐDÉS FŐ SZAKASZAI

A művelődés fentebb kifejtett értelmezésének talán legfőbb érdeme, hogy a személyiségformálódást nem szűkíti le a céltudatos tanulás folyamatára, hanem a teljes társadalmi praxis területére kiterjeszti és igyekszik – létrehozó motivációjának, lefolyásának s eredményeinek a jellegzetességei alapján – egymástól elválasztható, más-más minőségű típusait kielemezni. A személyiségformálódást a személyiség fő aktivitási, tevékenységi típusaihoz köti, s a különböző minőségű művelődési szakaszok elválasztásának döntő tényezőjét abban látja: mi volt a személyiség cselekvésének a *közvetlen célja,* amely aktivitáshoz maga a személyiségformálódás *hozzákapcsolódik.*

### 1. A SPONTÁN FORMÁLÓDÁS TERÜLETE

A személyiségformálódás legobjektívebb, elsődleges területe az *ember életfeltételeket, életkörülményeket megteremtő tevékenységéhez kapcsolódik. A munkatevékenységéhez,* mellyel termelő tevékenységet végez és közben szerteágazó, aktív kapcsolatba kerül a természeti tárgyakkal, a technikai eszközökkel, a termelés színvonalával, a termelt javakkal, s főleg sokrétű, aktív kapcsolatba kerül a többi emberrel, a társadalommal. Az életfeltételek megteremtését célzó másik lényeges emberi tevékenység a társas, csoport- és közösségi kapcsolatrendszereket kiépítő *közéleti, politikai tevékenység,* miközben az ember csoport-, réteg-, osztály-, nemzettudatot, magatartási normákat, viselkedési formákat, erkölcsi meggyőződést sajátít el (és vesz részt az alakításukban maga is). Bár ezek a tevékenységek egésszé épülnek és kölcsönösen áthatják egymást, ebbe a csoportba kell sorolni az ember *köznapi életmódalakító, családi életet szervező, fenntartó tevékenységét is,* amely a tapasztalatok szerint a legmélyebben hat a személyi-

ség alakulására, érzelmi kulturáltsága, erkölcsi értéknormái, az életcéljai színvonala stb. vonatkozásában. (...)

Minket ezek a tevékenységek elsősorban személyiségformáló hatásukban érdekelnek. *Mit tudunk a lefolyásukról, személyiségalakító eredményükről?* Empirikusan sokat, tudományosan igazolva sajnos még keveset. Mindnyájan érezzük pl. a munka formáló hatását, a vele járó sokrétű tapasztalat jelentőségét, akaratnevelő, pontosságra tanító, szervezettségre szoktató, céltudatosságra késztető szerepét. Megtanul az ember közösségben dolgozni, kialakulnak az együtt dolgozáshoz szükséges készségek, szokások, megtanuljuk a vezetés és alárendelés eljárásait, magatartási formáit. Kapcsolatba kerülünk a gépekkel, a technikával, amely amellett, hogy a működtetés feltételeként speciális készségeket formál ki bennünk, fegyelemre, felelősségre szoktat, az energiával és energiánkkal való takarékosságra késztet, reális gondolkodásra tanít stb. De ugyanakkor – feszes ritmusával – pszichikus feszültséget fokoz, egyes esetekben a munkamegosztás monotóniájával érdektelenné tesz, elfásít, elidegenít, alkotó érdeklődésemben kielégítetlenül hagy. *Pozitív és negatív eredmény egyszerre* van jelen e közvetlen létfenntartó célú tevékenységhez kapcsolódó, járulékos formáló hatásban. De hol vagyunk még e hatásmechanizmusok folyamatának tudományos feltárásától, a pozitív tendenciák erősítése és a negatívak kiküszöbölése feltételeinek tudományosan igazolt ismeretétől? (...)

Minket tehát a spontán formálódás művelődési szakasza a személyiség elsődleges formálódása, így élményei, tapasztalatai, vágyai, szokásai stb. kialakulása szempontjából érdekel, de tovább már úgy, hogyan fogja a további külső, környezeti hatás „fogadtatását", belső feldolgozását befolyásolni. Az így kialakult létfeltételek az emberben szükségleteket teremtenek, az emberrel szemben követelményeket támasztanak –, előzetes élményeikkel igényt, érdek-

lődést szülhetnek a művelődés magasabb szférái, a nevelés, önművelés iránt, tehát a legjelentősebb céltudatos művelődésre-tanulásra motiváló tényezők lehetnek. De ha a munkakörülmények ilyen követelményt nem támasztanak vagy a munkahelyi légkör nem nyújt lehetőséget a demokratikus véleménynyilvánításra, vagy ha a környezet giccses használati eszközei alakítják nap mint nap való érintkezésben az egyén ízlését – a környezeti hatás nem művelődésre motiváló, hanem ellenmotiváló eredményű lesz.

## 2. REGENERATÍV, SZÓRAKOZTATÓ-KIKAPCSOLÓ MŰVELŐDÉS

A művelődés különböző szakaszai történeti aspektusú igazolást is nyerhetnek. A személyiség kibontakozása történeti fejlődésének első lépését is a termelés és művelődés közvetlen, szerves egysége alkotta, amelyet a munkaerő spontán kiképzése jellemzett, amely a személyiség mai fejlődésében – redukált formában – a spontán formálódásban van jelen. Igaz, hogy ebből az uralkodó szűk rétegek számára már a rabszolgatársadalmakban kikülönült a „magas művelődés" területe, de ez nem jelentette a társadalmi művelődés természetes kibontakozását, sőt éppen annak monopolisztikus meggátolásának s a társadalmi kizsákmányolásnak a talaján sarjadhatott ki. Viszont *történelmileg a társadalmi művelődés kibontakozásának következő lépését a mindennapok (a termelésből való kilépés) peremén, az ünnep idején önállósodni kezdő pihenés és szórakozás tevékenysége jelentette.* Mint ahogyan ma is a művelődés másik, új minőségi jegyekkel jellemezhető területe, szakasza a *regeneratív, szórakoztató-kikapcsoló művelődés.*

Ennek a területnek is fontos jellegzetessége, hogy a tevékenység közvetlen *célja még itt sem a céltudatos művelődés, tanulás, hanem a munkában megfáradt szervezet regenerálása,* a pihenés, a munka-

feszültségtől való kikapcsoló felszabadítás, felfrissítés, a szervezet harmonikus egyensúlyi állapotának a visszaállítása. Ez a tevékenység lehet teljesen egyéni jellegű, privát, de kihasználhatja a társadalom, a közművelődés nyújtotta *kulturális szolgáltatásokat* mint szervezeti kereteket és mint a kultúra egy jellegzetes, terjesztett, szórakoztató fajtáját: a szórakoztató kultúrát. Mint tevékenység már teljesen a szabad idő kategóriájában valósul meg.

A regeneratív, szórakoztató-kikapcsoló művelődés átfogó fogalom, amely többféle, egymástól részjegyekben eltérő tevékenységnemeket és formákat foglal össze. Részét képezi a *rekreációs fizikai tevékenység,* a testedzés, sport, turisztika, kirándulás, séta, fizikai mozgásos játékok, könnyű sportolás stb. Ennek az egész művelődési területnek meghatározó s közös jegyét adja a *szórakozás és szórakoztatás,* amely sajátosság „létformává" sűrűsödve a kultúra egy speciális válfaját, a „szórakoztató kultúrát" eredményezte. Meghatározó jellegzetessége a kellemesség, amelyet *Lukács György* elemzett, mint a szellemi-tudati felépítmény egyik szféráját. Ez lényegileg a világgal vagy annak valamely részletével létrejövő egyéni összhang, az arra való igenlő reagálás. *Agárdi Péter* így írt róla: „Ez a kellemesség nem emeli fel az embert a »nembeliség«, az összemberi haladás szintjére. Az ennek jegyében született művek funkciója más: ha sokszor a művészihez hasonló eszközökkel is, de tulajdonképpen megmaradnak a mindennapok szintjén, az alkalmi, a partikuláris síkon, belső jelentésgazdagság, maradandó élmény, igazi katarzis nélkül."

*Tartalmilag* a köznapi igények szintjére egyszerűsített ideológiákat, közhangulatot, jellegzetes életfelfogást tükröz és terjeszt tömegméretekben, gyors felszívódási idővel a kultúrának ez a nem művészeti ága, így a mindennapi tudat állapota szempontjából kordokumentum jelentőségű. Struktúrájában világos, kódrendszerében közvetlenül érthető, elsajátítása nem kíván különösebb értelmi erőfeszítést, magasabb lo-

gikai képességeket, készséget, ezért „fogyasztása" nem fárasztó, így kellemes marad. (...)

A szórakozási elsajátítás jellegzetességei további fontos felismerésekre vezetnek bennünket. *A szórakozás területe ui. felfelé nem lezárt, hanem éppen nagyon fontos átmenetek vannak belőle.* (...) A mező felső határa az esztétikum. Az alsó az álművészet, a giccs. A felső határ nyitott, az alsó zárt. A kellemestől az esztétikumhoz általában, a tetszetőstől a szépséghez vezet út. Aki megjárja, a katarzishoz érkezik. Az átmenet tehát a *művészet* felé vezet. Tükrözi ezt a terület következő jellegzetes *szakága: a szórakozva művelődés,* olyan formákkal, mint mozilátogatás, színház közvetítés hallgatása vagy nézése, zenehallgatás, szépirodalmi olvasás stb.

*A művészet felé való átmenet fokozatai több síkon tárulnak elénk.* Egyrészt abban a furcsa ellentmondásban, hogy igazi művészeti alkotásokat is lehet belletrisztikai szinten, csak izgalmat, cselekményességet, kikapcsolódást, szerelmi kalandokat kereső színvonalon elsajátítani. Felnőttek között végzett olvasási hatásvizsgálatunk során az olvasók egy érdekes olvasási-elsajátítási típusát találtuk meg. Ők csak a *szórakozási elsajátítás* fentebb jellemzett ismérvei szerinti olvasásra voltak képesek. Ez szembeállította őket az igazi művészi elsajátítással, a mű gondolati, valóságábrázoló, értékelő recepciójával.

A második síkot a művészet felé való nevelői „átvezetés" jelenti. (...)

Az átmenet harmadik síkját a *művészi elsajátítás felmagasztosult kellemességérzete,* igazi szórakoztató hatása jelenti. Minden igazán jelentős műalkotás élvezete tulajdonképpen szórakozás is, mert az irodalmi, zenei stb. élmény, miközben fontos emberi társadalmi tartalmakra döbbent rá bennünket, ki is emel hétköznapjainkból, örömérzést kelt, élvezetet nyújt. Megtisztít és magasabb síkú harmóniát teremt önmagunkban. A szórakoztatva-művelődés legtisztább előfordulási formája az igazi művészeti elsajátítás.

A regeneratív, szórakoztató művelődésnek negyedik nagy formarendszere: *az információ, a tájékoztatás* már más vonatkozásban is átmeneti területnek tekinthető. Az élet eseményeinek, a hazai és külföldi történéseknek az ismerete az életbiztonságnak, harmonikusságnak fontos feltétele. Ezek hiányérzete az első olyan szükséglet, amikor már közvetlen tájékoztatás, információ iránt támad motiváció, a tevékenység célja maga a tájékozódás megszerzése lesz. Igaz, a folyamat még lényegileg megmarad a kíváncsiság, a kiragadott hírszolgáltatás, az érdekesség szintjén, de már átmenetet jelent a céltudatos tanulás, nevelés, művelődés felé.

A regeneratív szórakoztató-kikapcsoló művelődés már előzetesen létrehozott, objektivált kulturális alkotások elsajátítását jelenti. *A társadalom éppen a kulturális szolgáltatások hálózatán keresztül, egy céltudatos művelődéspolitikai válogatás alapján lehetőséget nyer e területek közvetett áttételes befolyásolására.*

Ez jelenti az alapvető különbséget a spontán formálódással összevetve, amely végig befolyásolhatatlan, spontán, objektív folyamat marad. Ez a terület – ha még nem is jelent közvetlen, céltudatos tanulást, művelődést – már a társadalom szubjektívebb tényezői közé tartozik, s a közművelődési személyiségfejlesztés és befolyásolás területét alkotja. Nem szükségszerű ugyan még itt sem a pozitív személyiségfejlesztő hatás, a szórakoztató művelődés megerősíthet még negatív, nem fejlesztő tendenciákat, világnézetet, ízlést is, de már ez a terület jobban „pedagógizálható", a „fogyasztásra" kerülő, terjesztett, rendelkezésre bocsájtott értékek válogatásával közvetetten már befolyásolható. És befolyásolható végül – az elsajátítási folyamatot színvonalában emelő – nevelői segítséggel, vezetéssel, *ez azonban már a művelődés harmadik területe, a nevelés-önnevelés, képzés-önképzés, koncentrált művelődés.* Erről azonban tanulmányunk első fejezetében szóltunk részletesebben.

## A SPONTÁN ÉS JÁRULÉKOS SZEMÉLYISÉGFORMÁLÓDÁS, VALAMINT A NEVELÉS EGYMÁSHOZ VALÓ VISZONYA

(...) A társadalomnak arra van szüksége, hogy a személyiségformálódás minél teljesebb területét a tudományos kutatással birtokba vegye, a bennük lejátszódó folyamatokról, sajátosságaikról, törvényszerűségükről érvényes (valóságra visszaható) lényegi ismereteket szerezzen. Ennek a folyamatnak volt szükségszerű lépése az elmúlt évtizedekben a nevelés hatókörének kiszélesítése a minden életkorú ember nevelésévé, másrészt az iskolán kívüli nevelés területeire is. Most, napjainkban alapvető szükséglet a nevelés és a művelődés látszólagos antagonizmusának a megszüntetése, egyrészt a célirányos nevelés előtt és mellett ható, a nevelés szintjét el nem érő, de fontos személyiségformálódási hatást kifejtő művelődési folyamatok tudományos elemzésével, a nevelés ezekhez való kapcsolódásának a tisztázásával, másrészt a nevelés-önnevelés melletti, előtti, más területei elemzésének óriási értéke, hogy a személyiség-alakulás totalitásához, a teljes társadalmi praxis alapján folyó személyiség-kibontakozás folyamatához juttat el bennünket, szétfoszlatja a csak intellektuális, céltudatos nevelési folyamatokban való gondolkodás ballasztját.

1. A marxista személyiségelmélet és a nevelésszociológiai vizsgálatok tanulsága alapján a *személyiség fejlődésének* – az örökölt adottságokon túl – két fontos *forrása:* 1. a természeti, társadalmi és kulturális környezettel való érintkezés alkalmi, spontán jellegű alakító hatása, ez lényegileg a spontán művelődés és a regeneratív, szórakoztató-kikapcsoló művelődés területe, és 2. a céltudatosan szervezett, fejlesztő nevelési hatásrendszer. Felesleges minden vita fontosságuk mértékéről, mindkettő alapvető jelentőségű a személyiség fejlesztésében. A felnőttek élettapasz-

talatára vonatkozó vizsgálatunk bizonyította, hogy az első (a legkoraibb gyermekkortól hatva) alakítja a személyiség mélyebb, *alapozóbb tapasztalati* rétegét a természetre, társadalomra és saját személyünk ismeretére vonatkozóan. Ez azonban minőségileg új vonásokkal gazdagodik a felnőtt korra. *Nagy értéke* a differenciált, szenzuálisan, sokrétűen alapozott, a használhatóság szempontjából általánosított, élményereje miatt szilárd valóságtükrözése, valóságközelsége, gyakorlati teljesítményképessége, a saját érdekközössége szempontjából való értékelő állásfoglalása, a személyiség e műveltségrétegének természetes (egyéni és társadalmi vonatkozású) funkcionálása, viselkedést, magatartást szabályozó szerepe. Ez a személyiség egész társadalmi alkalmazkodása, szocializációja szempontjából nagy értéket képvisel. De még *hiányosságai* is nagyok: a lényeges és lényegtelen jegyek keveredése, az ok-okozati összefüggések, törvényszerűségek gondolati felismerésének a bizonytalanságai, hibái, így az elsietett, hibás általánosítások, ezek megrögzülése, a személyiség esetleges ezirányú megmerevedése, előítéletképződések, téves, csak parciális érdekviszonyok alapján való életértékelések.

E hiányosságok kiküszöbölése csak a *célirányos, rendszeres, fejlesztő nevelés, művelés hatására kibontakozó önalakító aktivitás eredményeként* lehetséges. Az ezirányú bipoláris szellemi aktivitás alakítja ki a *személyiség* – előbbire ráépülő – *magasabb tudományos ismereti* rétegét, a társadalmi érdekeket is átlátni tudó *értékelési,* meggyőződési, elvei szerint élni tudó *viselkedési, magatartási rétegét,* és ennek szerves részeként, alapjaként az önálló *absztrakt gondolkodási képességet,* készséget, a lényegi kultúra (így művészet) -elsajátítás képességét is. De jelentkezhetnek e magasabb rétegnek is a tipikus *hiányosságai:* a gyakorlattól elszakadt elméletieskedés, a túlzott absztrakció, a tényleges valóságtartalomtól elszakadt verbalizmus a gyakorlati megvalósítás szük-

séges kompromisszumaival, az egyéni, csoport- és társadalmi érdekek egyeztetésével nem törődő elméletieskedés, dogmatizmus stb. Mindez akkor következik be, ha a személyiség ezen két rétege: a tapasztalati és a tudományos ismereti elszakadnak egymástól. *E két réteg tehát szükségszerűen rászorul egymásra, jótékonyan kiegészíti egymást. A másikkal való szerves összekapcsolódás nélkül mindkettő pozitívumai kevésbé lesznek hatékonyak, negatívumai viszont felfokozódnak.* A szerves, rendszerezett, igazi műveltség tehát csak a két réteg szoros egymásra épülésével, szerves összekapcsolódásával alakulhat ki. *Ezt az összekapcsolódást pedig csak a nevelés különböző szakágai: az iskolai nevelés, iskolánkívüli nevelés, közművelés valósíthatják meg az élet egész folyamán* (a gyermeknevelésben éppen úgy, mint a felnőttekében, és ez a legfontosabb funkciói közé is tartozik!), ha a személyiség e két rétege (szervezetileg a művelődés különböző területei) egymáshoz való kapcsolódásának folyamati és funkcionális összefüggéseit feltárják.

A két réteg egymásnak feszülése, a köztük jelentkező ellentmondások egyébként magának a fejlődésnek is lényeges hajtóerői, forrásai lesznek, és egyúttal fontos feltételét fogják képezni a nevelési (különösen felnőttnevelési) folyamat diagnózis – pontos fejlettségi állapotfelmérés – mozzanatának. Csak a művelődési folyamat teljes hatásrendszerének, ill. személyiségformálódási eredményének a pontos elemzése juttathat el bennünket a személyiség adott fejlettségi (műveltségi, képzettségi, neveltségi) állapotának (pozitív, értékes tartalmának és hiányosságainak) az ismeretéhez, amelyre a konkrét, céltudatos nevelési, személyiségfejlesztő program ráépíthető lesz.

2. Milyen legyen a *funkcionális viszony* a művelődés nevelés előtti, melletti területei és annak céltudatos nevelési területe között?

Amit erről *Petrikás Árpád kifejt,* fontos, nélkülöz-

hetetlen, de úgy érezzük, még nem egészen teljes. Petrikás a nevelési folyamat részéről kötelezővé teszi „az egyén oldaláról nézve a spontán kezdeményezések *pedagógiai értelmezését és hasznosítását,* az öntevékenység fejlesztő hatásainak értékelését, s az akciók és a folyamatos tevékenység *harmonizálását.*" Erősítve ezeket a kapcsolatokat, egészítsük ki őket a funkcionális viszony következő elemeivel:

– a nevelésnek tanulmányoznia kell a környezeti alakító tényezőket, hogy közülük annyit, amennyit lehetséges, *egységes hatásrendszerbe szervezhessen* (-pedagogizáció). Külön figyelemmel kell tanulmányoznunk a bandák, csoportok, közösségek belső strukturálódásának, a bennük megvalósuló véleményformálódásnak, kommunikációnak, spontán alkalmazkodásnak a szociálpszichológiai folyamatait, mert ezek nevelési környezetünkben is hatnak, és céltudatos ismeretükkel nevelési céljaink szolgálatába is állíthatók.

– a nevelés fontos funkciója az előzetes fejlődés eredményeinek az értékelése kapcsán a helyes elemek megszilárdítása, pozitív megerősítése, ill. a nemkívánatos elemek negatív értékelése.

– a nevelés nélkülözhetetlen mozzanata a kialakítandó tudományos, lényegi ismeretekkel, tudattartalmakkal összefüggő *tapasztalati rétegnek az újrafelidézése, elemzése, az új szerves ráépítése erre,* mert ez teszi a személyiséget szervessé, *ez szilárdítja* tartósan az új, lényegi elemet a személyiségben.

– ebben az újrafelidéző és -elemző folyamatban a nevelés fontos funkciója az *elemek újrarendezése, egy egységes tudományos világképbe való beillesztése, az esetleges negatív tartalmak korrekciója.* Enélkül a közölt új, lényegi, igaz tartalom – ha nem épül az előzően kialakult helytelen nézetek, előítéletek, tapasztalatok felbontására, korrekciójára – felszíni réteg marad, hamarosan – mint szervetlen – kihull a tudatból, s a régi, hamis viszont változatlanul megmarad. (A nevelés e segítsége nélkül – a magas

szintű értékelő, önnevelő képességekkel rendelkezők kivételével – az ember ezt a korrekciót önmagára hagyatva nem tudja elvégezni.)

– a nevelés külön gondot fordít a *belső, tudományos és művészeti feldolgozó, elsajátító, értékelő folyamatok erősítésére, ill. az ezekhez szükséges belső pszichikus képességek* (amelyek egyúttal *az önnevelés, önművelés belső pszichikus feltételei is) erősítését végző képző feladatok elvégzésére.* Ezzel tudja a nevelés „befolyásolni" a spontán formálódás területét, hiszen az élet különböző – esetleg még negatív – környezeti hatását is céltudatos önalakítás színvonalára tudja emelni (még a kudarcok is személyiségfejlesztő funkciójúak lesznek az értékelő belső feldolgozással). Ezzel tudja a nevelés segíteni a csak szórakoztató elsajátítás meghaladását és a személyiség eljuttatását az igazi, művészi, katartikus hatással, megtisztulással együtt járó kellemesség szintjére való felemelkedésre, az elmélyült igazi szórakozás elérésére.

– az előzetes, spontán alakulási folyamatok és a bonyolult nevelési-önnevelési dialektika ismerete *juttatja el a nevelést* egyrészt a *„mereven értelmezett szociologizmustól", másrészt a pedagógiai illuzionizmustól való megszabaduláshoz.* Megismeri, hogy *a belső pszichikus feldolgozás alapvetően befolyásolja, még pozitívvá* is minősítheti a külső, környezeti hatást, de azt is tudomásul kell vennie, hogy ez a befolyásolás nagyon bonyolult. A nevelésnek a belső pszichikus tartalmak szövevényét kell megváltoztatnia, aminek van egy „természetes, belső, objektív üteme", gyorsasági lehetősége, illúzió, az ennél gyorsabb ütemű fejlődés reménye. *Ez teszi képessé a fokozatos fejlesztés pedagógiai „minikísérleteinek" a reális megtervezésére, megvalósítására.*

*Pedagógiai Szemle,*
*1980/5.*

MIHÁLY OTTÓ

# A PERMANENS NEVELÉS-MŰVELŐDÉS ELMÉLETI ÉS GYAKORLATI TÖREKVÉSEI

*(Részletek)*

## 1. A PERMANENS NEVELÉS-MŰVELŐDÉS JELENSÉGEI

A permanens nevelés-művelődés *eszméje,* a személyiség egész életen át tartó formálásának-formálódásának gondolata természetesen nem valamiféle abszolút új, előzmények nélkül való, és nem is a huszadik század szülötte. Elvont lehetőségként ismételten felbukkan a filozófiai-művelődéselméleti-pedagógiai gondolkodás történetében. Nem véletlen, hogy a permanens nevelés-művelődés modern szakirodalma már a Talmudig és a Koránig, vagy éppen az első igehirdetőkig, Szent Pálig visszamenőleg felkutatta az elméleti elődöket, előzményeket.

Nem teljesen előzmény nélkül való a permanens nevelés-művelődés gyakorlata sem. Sőt, bizonyos értelemben a *nevelésnek a társadalmi praxis egészétől való elkülönülése,* önálló tevékenységként történő intézményesülése, az élet egy meghatározott szakaszára történő korlátozása, majd az iskoláztatás modern, kötelező formáinak a megjelenése és sajátos egyeduralma *az, amit a történelmi fejlődés egészét tekintve sajátosnak, különlegesnek tekinthetünk.* S bármennyire fokozódott az „iskola" szerepe, jelentősége a társadalmi szocializációs folyamatokban a feudális, „minden hűbéri, patriarchális, idilli viszony" *(Marx)* felbomlásával, a kapitalista viszonyok, az intézményesített szocializáció szükségességének kialakulásával, az iskola mindig is csak a nevelés egyik,

bár a ráruházott és ellenőrzött hatalomnál fogva, legjelentősebb eszköze volt.

A permanens nevelés-művelődés gyakorlatának bizonyos elemei – elsősorban a felnőttek tudatának „átalakítása", mint ezen eszme egyik tartópillére – gyakorlatilag jelen vannak a történelem valamennyi vallási, politikai mozgalmában. A korai kereszténység, a korai és késői eretnek mozgalmak, a reformáció, a felvilágosodás mozgalmai éppúgy feltételezték és esetenként realizálták az ember, a személyiség, a hitvallás, a gondolkodás tovább- vagy átformálásának lehetőségét, mint a munkásmozgalmak tették és teszik. A permanens nevelés-művelődés jelenkori koncepcióiban általánosan hangsúlyozott (az „iskolátlanítás" *Illich*-i és *Reimer*-i koncepciójában az egyedüliség rangjára emelt) iskolán kívüli nevelés, képzés és önművelés éppen és elsősorban e mozgalmak politikai, művelődési törekvéseiben találja meg történeti előzményeit. S ez teljesen természetes. Elsősorban e mozgalmaknak volt szükségük új, a hivatalos iskolarendszerből részben vagy egészében kizárt rétegek számára is elérhető és új tartalmú, az uralkodó osztályok, csoportok és ideológiák által nem, vagy kevésbé kontrollált tanulási-művelődési lehetőségek felkutatására és kifejlesztésére.

*A permanens nevelés-művelődés modern, huszadik századi eszméje* azonban több és más, mint egy régi eszme továbbélése, és megvalósítása esetében is többről van szó, mint a történeti gyakorlatcsírák megerősödéséről-megerősítéséről. Bár történetileg közvetlen gyökerei is visszanyúlnak az ipari forradalom kibontakozásának időszakába, *fejlődése, hatásának erősödése és elméleti igényű koncepciójának megfogalmazása a felgyorsult tudományos-technikai fejlődéssel és az ehhez kapcsolódóan a nevelési gyakorlatban és a pedagógiai tudományban új problémák megjelenésével, a sokszor „oktatásügyi krízisként" emlegetett folyamatokkal szoros összefüggésben ment és megy végbe.* Ez az összefüggés áttétele-

sen és az elméletfejlődés öntörvényei által is befolyásoltan ugyan, de világosan tükröződik a permanens nevelés-művelődés elméletének az elmúlt évtizedben jellemző fejlődésében is.

A nemzetközi pedagógiai szakirodalomban a 60-as évek elején kezdenek szaporodni azok a publikációk, amelyek egyre inkább a nevelésügyről való gondolkodás központjába állítják „az élethossziglani nevelés" (lifelong education, lebenslange Erziehung, lebenslange Bildung), az „élethossziglani tanulás", a „folyamatos oktatás" (continuing education, nyeprerüvnoje obrazovanyije), a „permanens nevelés", „permanens tanulás" (permanent education, permanent learning) terminológiákkal kifejezett problematikát. Az akkor megindult kutatási és fejlesztési törekvések napjainkig mit sem vesztettek intenzitásukból. (...)

A kérdéssel foglalkozó nemzetközi szakirodalom áttekintésének egyik tanulsága, hogy a „lifelong education" (együttesen terminológiai rokonaival) egy egyre szélesebb körben használt *normatív jellegű* fogalomként jelenik meg. *Ebben a normatív értelemben a „lifelong education" (permanent education stb.) mindent jelent, ami „modern", „gazdaságos", „hatékony", „humanista", a jelenlegi pedagógiában, és méginkább ami „modern" stb. lesz, kell hogy legyen a jövő pedagógiájában.*

A koncepciót képviselő szerzők igen nagy részének véleménye szerint ma a *koncepció általános érvényű,* képes magába ötvözni a múlt, a jelen és a jövő valamennyi progresszív pedagógiai elképzelését és törekvését. „A permanens nevelés fogalma harmóniában van azokkal a nézetekkel, amelyeket a pedagógia nagy gondolkodói képviseltek az évszázadok során. Egy orosz mondja, hogy a nevelés: egybeszőtt palást. És ezt mondja egy kínai és mondja indiai, német és angol" – írta a *Convergence* egyik szerkesztőségi cikkében.

A szakirodalom tanulmányozása a továbbiakban

arról is meggyőz, hogy a különböző elnevezések alatt szereplő új pedagógiai eszme nemcsak valamennyi progresszív pedagógiai törekvés szintetizátorának, hanem a pedagógiai, sőt nem egy esetben gazdasági, politikai és társadalmi problémák gyógymódjának is mutatkozik. Ebből a szempontból jellemzőnek tekinthetjük, hogy a permanens nevelés-művelődés iránti érdeklődés egyáltalán nem szorítkozik a pedagógiai kutatásokkal közvetlen kapcsolatban levő intézményekre és szakemberekre. Filozófusok, közgazdászok, szociológusok, pszichológusok, jogászok, a tömegkommunikáció szakemberei, politikusok kerültek igen közeli kapcsolatba a „lifelong education" problémáival. Kétségtelen, hogy a „társadalmi-pedagógiai csodaszer" szerepét magára öltő permanens nevelés-művelődés gondolata bizonyos politikai és pedagógiai eufóriát hozott létre a témával foglalkozó szakirodalomban (legalábbis annak egy jelentős részében). A permanens nevelés-művelődés eszméjéhez kötődő néha túlontúl is optimista álláspontok kialakulásának okai igen eltérőek.

A fejlett kapitalista országokban a „lifelong education" iránt megnyilvánuló érdeklődés és maga az idea is (legalábbis modern formájában) az ún. „pedagógiai krízis", de méginkább az e krízis mögött meghúzódó, a gazdasági-technikai és társadalmi fejlődés változásaival szoros összefüggésben megjelenő új szükségletek, követelmények talaján bontakozott ki. E „válsághelyzetben" viszont a körülmények, feladatok sürgető szorítását érzékelve minden reményt keltő megoldás (ebben az esetben a „lifelong education") igen könnyen válik népszerűvé, és egy bizonyos mértékig szükségszerűen termeli a túlzott optimizmust. Párhuzamosan ezzel a szociál-pszichológiai légkörrel, az adott eszme lassan mind divatosabbá is vált: az idea mind több kutatási programba, fejlesztési tervbe kerül be mint kiinduló hipotézis vagy vezérlő elv. Lassan, de egyre erősödő jelleggel a „lifelong education" egy sor igen *eltérő célú*

kutatási, fejlesztési program fedőnevévé vált, és ma már lényegében bármely törekvés, tudományos fejlesztési erőfeszítés úgy jelenhet meg, mint a permanens nevelés-művelődés kibontakozásához történő hozzájárulás.

Az sem hagyható figyelmen kívül, hogy bizonyos manipulációs érdekek is szerepet játszanak azoknak a reményeknek a felszításában és túláltalánosításában, amelyek a permanens nevelés-művelődés gondolatához kapcsolódnak. Nyilvánvaló ugyanis, hogy bármely olyan társadalmi vagy pedagógiai „idea", amely kellően rugalmas és nagyvonalú ahhoz, hogy felcsillantsa az egyéni kiteljesedés és társadalmi harmónia együttes megvalósíthatóságát, igen jó eszközt nyújt a társadalmi, politikai manipulációs törekvések érvényesülésére. És a „lifelong education" eszméje – legalábbis a kérdéssel foglalkozó szakirodalom egy jelentős részének tanúsága szerint – „elég" általános és rugalmas, valamint reményt keltő ahhoz, hogy eszközül szolgálhasson bizonyos megoldatlan és pedagógiai eszközökkel megoldhatatlan társadalmi problémák leplezésére, hiszen ahogy *H. H. Frese* írja: „A temérdek hivatalos jelentés, anyag alapos és kritikai átolvasása után azt kell látnunk, hogy a permanens nevelés rengeteg különböző dolog közös nevezője. Úgy tűnik, hogy a permanens nevelést úgy értelmezik, mint valamennyi betegség gyógymódját..."

Némileg paradoxonnak tűnik, de az élethosszíglan tartó nevelés-művelődés eszméjével kapcsolatos túlzott optimizmust a „tradicionális nevelés", „tradicionális iskola" ún. radikális kritikája is felerősítette. Ennek az ún. radikális kritikai mozgalomnak egyik jellemzője, hogy túl sok mindenért tette és teszi felelőssé az iskolát és a nevelést. A *„descholing society"* teóriáiban például lényegében valamennyi szociális problémáért a felelősség az iskolázásra, a nevelésre hárul. A kritikának ez a formája azonban, ha negatív értelemben is, de túlértékeli a nevelés és elsősorban az iskola szerepét, hatását a társadalmi változásokra,

illetve változásokban. Következésképpen a személyiség fejlődés-fejlesztés új alternatívái (akár „nevelés iskola nélkül", akár „iskola nevelés nélkül" stb.) ugyancsak túlértékelődnek. Hiszen ha az iskola volt felelős mindenért, ami rossz a társadalomban, akkor a személyiség fejlődés-fejlesztés új útjai (amelyek felváltják az iskolát vagy éppen a nevelést) valamennyi „rossz" megszüntetését kell hogy ígérjék.

A permanens nevelés-művelődés koncepciójával kapcsolatban kialakult túlzott optimizmus egyik leglényegesebb jellemzője – amint ezt *A. Vinokur* is hangsúlyozza – az a hit, hogy ez az új nevelés „egyfelől kielégíti a teljes emberi személyiség fejlődésének szükségleteit és azt a szükségletet, hogy minden egyén kreativitását, kezdeményezőképességét, kritikai gondolkodását és autonómiáját kifejlesszük; másfelől, biztosítja a jobb alkalmazkodást az egyre gyorsabb gazdasági és társadalmi változásokhoz".

Nyilvánvaló azonban, hogy ez a humanista indíttatású meggyőződés, bár látszólag közvetlenül magából az új nevelési-képzési koncepcióból táplálkozik – tudatosan vagy sem –, egy sor előfeltevésre támaszkodik. Ezen előfeltevések egy része általános filozófiai-ideológiai elképzelés az emberiség, a társadalom fejlődésének irányáról, az általános emberi értékekről; másik része konkrétabb: gazdasági és szociológiai jellegű, és a tudományos-technikai, valamint a társadalmi fejlődés konkrétabb kérdéseivel függ össze; végül: olyan előfeltevések, amelyek közvetlenül a társadalom és nevelés, az egyéni fejlődés és nevelés viszonyára vonatkoznak. A „lifelong education" polgári humanista, az elvont általános emberi értékeket hangsúlyozó koncepciói azonban mintegy zárójelbe téve a konkrétabb előfeltevéseket, a nevelést lényegében függetlenítik azoktól a konkrét társadalmi érdekektől és hatalmi viszonyoktól, amelyek ténylegesen és alapvetően meghatározzák és behatárolják a nevelés lehetőségeit egy adott társadalomban. Ezekben a humanista, de elvont koncep-

ciókban az általános előfeltevések a definiálatlan, homályos vagy csak igen elvontan körülírt „életminőség" (quality of life) célkitűzésében szublimálódnak, a konkrét gazdasági-társadalmi problémák pedig az alkalmazás, a bevezetés praktikus problémáivá zsugorodnak. Ily módon a nevelés és társadalom kapcsolatai csak igen absztraktan és bizonyos formális összefüggések keretében jelennek meg, a nevelés *kívánt* minősége, milyensége pedig általános (vagy általánossá transzformált) emberi értékekből vezetődik le. Ezen az elméleti bázison megsokszorozódni látszik a nevelés társadalmi hatékonysága, és lehetségesnek tűnik egy olyan permanens nevelés-művelődési rendszer létrehozása, amely mintegy a társadalom ellenére, az igényelt társadalmi változásoknak, egy új „életminőségnek" forrása, létrehozásának eszköze lesz. Ezt az új életminőséget a *„tanulótársadalom"* (learning society) testesítené meg és egyúttal itt bontakozna ki az élethossziglan tartó tanulás a maga teljességében.

Ezen az elvont szinten, ebben a távlati és beláthatatlan, a *tényleges* társadalmi fejlődéstől függetlenített perspektívában az egymástól eltérő álláspontok, filozófiai-ideológiai ellentétek természetesen könnyen elmosódnak. Megszűnnek a mai nevelést meghatározó társadalmi-gazdasági problémák, eltűnik a szocialista-kommunista és kapitalista-imperialista társadalmi-gazdasági berendezkedés ellentéte, marxizmus és idealizmus azonosnak tűnik. Ezen az absztrakciós szinten már alig érzékelhető a különbség (vagy lényegtelennek tűnik) a tanuló társadalomról alkotott „neoatheniánus" (New-Athenian) elképzelés és a megvalósult kommunizmusról, a marxizmus klasszikusai által felvázolt, a szocializmus fejlődése eddigi útján kibontakozott tendenciákra támaszkodó felfogás között.

A szocialista országok pedagógiájának a permanens nevelés-művelődés koncepciója irányába jelentkező kezdeti tartózkodása és lényegileg csak a polgári elképzelések kritikájára szorítkozó alapállása több tényezőre vezethető vissza.

Elsőként egy elmélettörténeti tényt kell említenünk. Azt ugyanis, hogy bár a permanens nevelés-művelődés *gyakorlatának* bizonyos elemei időben is először elsősorban a munkásmozgalmakban, a szocialista-kommunista szervezetek nevelési törekvéseiben, majd a szocialista országok köznevelési és közművelődési praxisában jelentek meg, maga a permanens nevelés-művelődés *modern koncepciója* úgy jött létre, mint a polgári tudomány pedagógiai válasza a tudományos-technikai forradalom által felvetett vagy kiélezett problémákra. Ez a helyzet szükségszerűen bizonyos elméleti óvatosságra, a kritikai alapállás erősítésére késztette a szocialista pedagógiát. Jellemző e helyzetre, hogy pl. *Molnár János* 1965-ben, majd *Durkó Mátyás* még 1968-ban is kénytelen volt a permanens nevelés-művelődésre vonatkozó érvelésének középpontjába állítani annak bizonyítását, hogy e gondolat, törekvés nemhogy nem idegen a marxista filozófiai és pedagógiai felfogástól, hanem annak szerves része.

A mélyebben fekvő ok azzal függ össze, hogy – bár az oktatás és művelődés jelentőségét az ideológiai-politikai szféra a szocializmus fejlődésének korábbi szakaszaiban is hangsúlyozta – a szocialista országokban a *képzettség* iránt megnövekedett és megváltozott szükségletek egyik determinánsa, a tudományos-technikai forradalom maga is csak napjainkban kezd erőteljesebb „nyomást" gyakorolni az oktatásügyre.

A 70-es évek elejétől azonban a szocialista országokban egyre határozottabbá vált az a felismerés (nem utolsósorban a tudományos-technikai forradalom elméleti kérdéseivel, a társadalmi fejlődésre gyakorolt hatásával foglalkozó szakirodalom hatá-

sára!), hogy a *permanens nevelés-művelődés* nemcsak része a marxista művelődéselméleti és neveléselméleti gondolkodásnak, hanem *igazi értelmét, tartalmát csak a marxista elmélet képes kibontani és gyakorlati megvalósítása is csak a szocialista-kommunista társadalmak keretében képzelhető el.* Ezen elméleti talajon már jelentős elvi kutatások és konkrétabb vizsgálatok indultak részben a koncepció kimunkálására, részben pedig a koncepcióból fakadó nevelési, oktatási konzekvenciák feltárására.

A permanens nevelés-művelődés, a tanuló társadalom koncepciójának, pontosabban: bizonyos koncepcióinak az elvontsága talán a másik magyarázata annak, hogy a hazai pedagógiai tudományos és közgondolkodásunk még napjainkban is bizonyos szkepszissel közeledik a problémakörhöz. Lényegileg ugyanazzal a kétkedéssel találkozunk itt, amely a marxizmus embereszményének megvalósíthatóságát is utópiaként (esetleg hasznos szerepet játszó utópiaként) értelmezi és kezeli. A permanens nevelésművelődést (tanuló társadalmat) utópiaként kezelő felfogás (helyesebb lenne talán beállítódást mondanunk) leglényegesebb érveit természetesen mai nevelésünk (iskolarendszerünk) hiányosságai, megoldatlan problámái jelentik. Az itt és most szorító feladataira rámutató, s ennek alapján a permanens nevelés-művelődés megvalósíthatóságát megkérdőjelező nézetekben azonban – ha torzítva is – egy igen fontos felismerés fejeződik ki: az ti., hogy a tanuló társadalom (vagyis a permanens nevelésművelődés mint megvalósult állapot) önnön lényege szerinti *teljes* megvalósítása a társadalom *meghatározott fejlődési módja* (minősége) *esetében képzelhető el.* Ami mégis egyoldalúvá és a köznevelési-művelődési rendszer fejlesztése szempontjából veszélyessé teszi ezt a szkepticizmust, az a jelen problémáinak önmagukban, pillanatnyi adottságukban történő szemlélése, a jövőbe mutató tendenciákat

sűrítve kifejező permanens nevelés-művelődés gondolatától független megítélése.

Nem kevésbé egyoldalú és veszélyes azonban az a – látszólag igen optimista és hazai szakirodalmunkban is érzékelhető – felfogás, amely *jelenlegi* közoktatási-közművelődési rendszerünket mint a *megvalósult* permanens nevelés-művelődés rendszerét interpretálja. E nézet szerint a permanens nevelés-művelődés = iskolarendszer + felnőttoktatás + „szabad művelődés". A képlet *formálisan* helyes ugyan, hiszen más *elemek* aligha képzelhetők el a permanens nevelés-művelődés rendszerében, de lényegét tekintve mégis félrevezető, mert a permanens nevelés-művelődés – ahogy azt a következőkben megkíséreljük igazolni – több és lényegileg más, mint ezen elemek egyszerű összegződése.

## 2. A PERMANENS NEVELÉS-MŰVELŐDÉS MINT TÖRTÉNELMI-TÁRSADALMI SZÜKSÉGSZERŰSÉG. A PERMANENS NEVELÉS-MŰVELŐDÉS FORRÁSAI

Az előzőekben már jeleztük, hogy a permanens nevelés-művelődés elmélete és gyakorlatának kibontakozása szoros összefüggést mutat a felgyorsult tudományos-technikai fejlődés (TTF) és az ezzel együttesen felbukkanó új nevelési-művelődési szituációval. Bár a szakirodalom sokszor és sokféleképpen tárgyalja a TTF problémáit, mégsem tekinthetünk el attól, hogy e helyütt is ne foglalnánk össze a legfontosabb tendenciákat. Ezek kiemelése nélkül ui. érthetetlennek tűnnek azok a – következő fejezetben tárgyalt –, változások amelyekkel az oktatási rendszerek kielégítik az új vagy új módon jelentkező igényeket.

a) A TTF és a termelési folyamat újonnan kibontakozó vonásai.

Elsősorban:

- a tudás, a tudomány növekvő jelentősége a termelőerők fejlődésében;
- a technológiai folyamat gyorsan változó jellege;
- a szervezési jellegű munka fokozódó súlya és jelentősége;
- a termelés határozott és mély specializálódása egy lényegében közös technikai bázison;
- a technológia és technika internacionalizálódása;
- félautomatizáció és automatizáció, de a szalagszerű termeléssel való együttélésben;
- az energiaforrások felhasználásának fokozódása és az új energiaforrások növekvő jelentősége;
- komputerizálás és miniatürizálás.

b) A TTF és tendenciák a munkamegosztásban.

A technika fejlődése, más gazdasági és társadalmi tényezőkkel szövődve, nemcsak a termelés technikai oldalán, hanem a munkamegosztásban is jelentős változásokhoz vezet:

- fokozódik a munka technikai megosztása;
- arányában jelentősen megnő az ún. harmadik szféra (szogáltatások) szerepe;
- az ipari és mezőgazdasági munka közötti különbségek csökkennek;
- a közvetlenül nem-termelő jellegű munka szerepe növekedik mind a termelésen, mind az egész társadalmon belül;
- a kvalifikált munka aránya és jelentősége növekszik;
- a szakmastruktúra gyors és ismétlődő változása (fokozódó szakmai mobilizáció) következik be;
- a fizikai és szellemi munka közötti éles határok fokozatosan elmosódnak a termelés legfejlettebb szféráiban;
- a technológia és technika gyors változása egyes szakmákon belül is megjelenik.

c) A TTF és változások a munkaerő iránti igényekben. Magától értetődő, hogy a termelés technikai oldalán és a munka technikai megosztásában bekövetkezett és végbemenő változások átalakítják a munkaerő iránti szükségleteket. Az sem kétséges azonban, hogy ezen új szükségletek nem vezethetők le közvetlen módon a technika és a technikai munkamegosztás változásaiból, mivel maguk ezek az *igények is igen eltérő módon elégíthetők ki, és a kielégítés módja, formája jelentős mértékben determinált az adott társadalom tulajdonviszonyai, gazdasági és politikai szerkezete, valamint politikai és hatalmi erőviszonyai által.* Az alábbiakban azokat a tendenciákat emeljük ki, amelyeket az ide vágó szakirodalom is hangsúlyoz azzal a megszorítással, hogy e folyamatok az ezredforduló tájékán válnak általánossá. Ilyenek:

- fokozódó igény széles szakmai alapképzettségű, magasan kvalifikált szakmunkások iránt;
- fokozódó igény a széles profilú szakmai képzettséggel rendelkező szakmunkások iránt;
- a széles körű alapképzettség fokozódó jelentősége a szakirányú és szakmai felkészültségben;
- a szakmai tudás és képességek folyamatos felfrissítése;
- a munkaerő ismételt átképzése;
- egy új, rugalmas beállítódás a szakmai mobilitás irányába;
- az általános és speciális társadalomtudományi ismeretek fokozódó jelentősége szinte valamennyi szakterületen és a kvalifikáltság valamennyi szintjén.

d) A TTF és a tudás „termelésének", valamint a tudás szerepének, jellegének változásai.

– Napjainkban e szférában a következő tendenciák látszanak lényegesnek és meghatározónak:

- a tudományos kutatásban foglalkoztatottak száma gyorsan és nagymértékben növekszik;

– a tudományos információk kétszereződési ideje mind rövidebb lesz (az ún. ismeretrobbanás);
– a tudományos (elsősorban műszaki-technológiai) ismeretek „megtermelése" és a termelésben való alkalmazásuk közti idő lerövidül;
– a tudományok nagymértékben differenciálódnak és ezzel egyidőben a különböző irányú integrálódási tendenciák jelennek meg;
– az átfogóbb, általánosabb, integráltabb és ezért „leegyszerűsítő" ismeretstruktúrák, tudásrendszerek növekvő jelentőségűvé válnak, s ezzel összefüggésben
– a megismerés (és elsajátítás) új stratégiái fejlődnek ki;
– a társadalom gyors változása, az emberi viszonylatok és társadalmi közvetítési rendszer kitágulása és az ezzel szorosan összefüggésben megjelenő gyorsuló információtermelés következtében az elsajátítás általános, tehát nem szakmai irányú folyamatában is csökken a *szocializáló jellegű* (az előző generáció által átadható) *ismeretek* determinációs ereje, miközben mind mennyiségileg, mind orientációs jelentőségét illetően fokozódik az *új ismeretek,* a jelen eseményeire vonatkozó *információk* jelentősége.

Az eddigieket összefoglalva tehát azt mondhatjuk, hogy a TTF vagy felgyorsult tudományos-technikai fejlődés folyamatában *lassan érlelődik a termelőerők objektív és szubjektív oldalának teljes átalakulása.* A fenti tendenciák azért érdemelnek különös figyelmet, mert bennük a kibontakozó TTF keretei között megvalósuló termelés és a termelés új módjainak megfelelő munkamegosztás és gazdasági szükségletei fejeződnek ki.

e) A szabad idő szükséglete és a szabad idő szükségletei.

– Anélkül, hogy itt a szabad idő kérdéskörének mélyebb elemzésébe bocsátkozhatnánk, először magára a

szabad időre vonatkozóan a következő – meggyőződésünk szerint a marxi felfogást helyesen interpretáló – „téziseket" szeretnénk rögzíteni:

– Az emberhez képest külső célnak alávetett, közvetlen anyagi és szellemi termelés szférájának változása szükséges, de nem elégséges feltétele a személyiség teljes szabadságának megvalósulásához. Ennek további feltétele a szabad időhöz kapcsolódó tevékenység, amelynek lényege, hogy olyan *öntevékenység,* amelyben megvalósulhat nemcsak a személyiség erőinek felújítása, hanem *öncélú* fejlesztése is.

– A szabad idő az az idő, amely felett az *egyén szabadon* rendelkezhet, az az idő, amely az egyén számára fennmarad „részben a termékek élvezetére, részben a szabad tevékenységre, amelyet nem határoz meg, mint a munkát, egy külső cél kényszere" (Marx), amely azonban éppen az egyén teljes fejlődése „mint legnagyobb termelőerő" által „megint visszahat a munka termelőerejére" (Marx).

– A szabad idő *forrása* az emberek munkatevékenysége, s ezért mint másodlagos időt mind mennyiségileg, mind minőségileg elsősorban a termelés szférája határozza meg. Ahhoz, hogy a rendelkezésre álló idő a személyiség fejlődésének terepévé váljon, szükség van (1) a rendelkezésre álló idő kellő *terjedelmére* (munkaidő csökkenése); (2) a munkatevékenységnek olyan szférává alakulására, ahol *megnyilvánulhatnak* képességei, hajlamai, szerzett ismeretei, törekvései; (3) a termelési viszonyoknak olyan átalakítása, amelyben a munkaidő „nem valaki más számára, hanem önmagam számára" (Marx) való idővé alakul.

A szabad idő természetesen nem a modern értelemben vett ipari termelés vagy a tudományos-technikai forradalom „terméke", de kétségtelen, hogy a kapitalizmus, az ipari munkarend, az otthon és a munkahely elkülönülése, a bérmunka általánossá válása hozta létre egyfelől a munkaidő és a munkán kívüli

idő *határozott* elkülönülését; másfelől a munkaidő megtakarításának, a munkán kívül töltött idő *bővített* újratermelődésének lehetőségét.

Zárójelbe téve a „ráérő idő", a „munkán kívüli idő" és a „szabad idő" fogalmai mögött meghúzódó társadalomfilozófiai és szociológiai problémákat, csak magát a tényt szeretnénk rögzíteni: *A fejlett ipari társadalmakban a termelőerők fejlődése és a szociális követelések hatására a társadalmi időn (a társadalom rendelkezésére álló összes időn) belül nő a termelésen kívül töltött idő aránya, s ez az egyének esetében a közvetlen termelőmunkán kívül tölthető idő és ezen belül a szabad idő növekvő mennyiségében realizálódik.*

A „felszabadult idő" új szituációt teremt – többek között – *a társadalomban zajló művelődési-nevelési-képzési folyamatok számára is:* a növekvő mennyiségű felszabadult időt mint az emberi tevékenységek „terét", tevékenységgel lehet-kell „kitölteni", s ez megteremti annak *formális lehetőségét,* hogy e „teret" az egyén művelését-képzését célzó tevékenységekre is felhasználják. Az így létrejövő lehetőségszféra több vonatkozásban is *forrását képezte a permanens nevelés-művelődés elméleteinek és gyakorlatának.*

*Először:* lehetővé vált a *kötelező iskolázás idejének megnyújtása* – amely erről az oldalról tekintve valójában nem más, mint a társadalmi idő termelésen kívül tölthető részének növelése és a társadalmi akarat által meghatározott módon történő felhasználása. Ezzel megtörtént az egyik jelentős lépés a *folytonos* képzés rendszerének kiépülése felé.

*Másodszor:* a termelésen kívül tölthető idő növekvő mennyisége lehetővé, a gazdasági-társadalmi fejlődés szükségletei viszont szükségessé tették a társadalom számára, hogy a *kötelező iskolázáson túlmenően is* egyre több szakmai és társadalmi szerep betöltését kösse magasabb fokú képzettséghez, vagyis hogy *egyre több egyént vonjon be a közép-*

*fokú és a felsőfokú képzésbe.* (Ez esetben a felszabadult idő felhasználása már a társadalmi és egyéni akarat együttes jelenlétével valósul meg, de a társadalom szükségletei szerinti formában.) A teljes (11–12–13 éves) középfokú oktatásnak az iparilag fejlett társadalmakra jellemző általánossá válása és a felsőoktatásban részt vevők arányának jelentős mértékű emelkedése viszont lépés a *folytonos* képzés irányába.

*Harmadszor:* a felszabadult idő ad „teret" a *felnőttek körében folyó általános és szakmai képzési, ill. tovább- és átképzési tevékenységek* számára, melyeket egyes szerzők – különösen a permanens nevelés-képzés elméleti fejlődésének korábbi időszakában – magával a permanens képzéssel (neveléssel) azonosítottak. (Természetesen, ha a munkaidőt mint munkaszerződésben foglalt időt tekintjük, akkor e tevékenységek végbemehetnek mind a fizetett munkaidő, mind pedig a szabad idő terhére, de mindkét esetben a társadalmi időnek a termelésen kívüli idejét „használjuk".)

*Negyedszer:* a termelésen kívül tölthető idő növekvő mennyiségével keletkező nagyobb „tér" nemcsak a fenti (elsősorban a „speciális munkaerőt" termelő és újratermelő-képző) tevékenységek számára, hanem az egyén *társadalmi-közéleti aktivitására,* ill. a legszélesebb értelemben vett *művelődési tevékenységekre* is felhasználható.

Az eddigiekben elemzett források (szükségletek, elvárások) bár alapvető jelentőségűek a szocialista társadalom viszonyai között kibontakozó permanens nevelés-művelődés funkcióinak megítélése szempontjából is, még nem elégségesek e funkciók teljes kibontásához.

A fenti szükségletekkel és ezek nevelési konzekvenciáival ui. *minden* olyan társadalom szembekerül, amely elérte a tudományos-technikai fejlettség egy bizonyos szintjét, *függetlenül a társadalmi berendezkedéstől.* E szükségletekben kifejeződnek ugyan a

szubjektív termelőerő (a dolgozó) megváltozott alapokon, szemlélettel, tartalommal történő nevelésének-képzésének követelményei és egy bizonyos kompenzatorikus igény (l. a szabad időről mondottakat!), ezek a követelmények azonban még nem fejezik ki sem a szocialista társadalom, sem a szocializmus viszonyai között élő egyén oldaláról a permanens nevelés-művelődés kibontakozást indukáló kihívások teljes spektrumát.

A permanens nevelés-művelődés társadalmi funkcióit, minőségét, tartalmát befolyásoló tényezők között éppen a *specifikusan szocialista orientáltság, jelleg* kimunkálása szempontjából *alapvetőek azok a szükségletek, érdekek és értékek, amelyek a szocialista demokrácia fejlődésével-fejlesztésével, ill. a tömegek társadalmi-politikai és közösségi tevékenységével kapcsolatban jelennek meg.*

f) A tömegek társadalmi tevékenységében végbemenő változások.

– *Először:* a szocialista társadalom fejlődésének előrehaladásával egyre nagyobb jelentőségűvé válnak az emberek, embercsoportok közötti *közvetett* kapcsolatok. Ez egyfelől annak a következménye, hogy a társadalmi együttes tevékenységek szervezése *minden egyénre kiterjed* (ami viszont a *társadalmi-közösségi élet tervezésének* a következménye), másfelől azzal függ össze, hogy a *társadalom szervezése a társadalmi élet egyre több területét, egyre több tevékenységszféráját öleli fel.* Ebből a szempontból a szocialista társadalom mint magas fokon *szervezett és strukturált* társadalom bontakozik ki, amelyben minden egyes egyén egyre magasabb fokon kapcsolódik be a szervezett és strukturált közösségi lét *különböző* tevékenységeibe. Ez egyik oldalról a különféle emberi tevékenységek hatókörének növekedését jelenti, másrészt azt, hogy az egyén tevékenysége a kollektív szervezett tervékenységen belül *részleges* jellegű. Ebben a helyzetben alapvető jelentőségre tesz szert a

*társadalmi tervezés és szervezés demokratizmusának* fokozása, mert csak ily módon biztosítható, hogy az egyén a különböző társadalmi folyamatok résztvevőjénként felelősséggel viszonyulhasson saját szerepéhez, tevékenységéhez.

*Másodszor:* a fenti folyamat előrehaladásával egyre inkább nő a valóban *közösségi céltételezések* jelentősége és a társadalom szervezése-irányítása csak az egyre kiterjedtebb és tudatosabb társadalmi értelemben aktív tömegek „létrehozása" útján valósulhat meg. A társadalmilag aktív tömegek azonban nem jönnek létre pusztán tudati ráhatás útján. Ennek alapvető feltétele, hogy az állampolgárok egyre nagyobb mértékben *vegyenek részt* a hatalom minden formájának gyakorlásában, tehát a társadalmi élet tervezésében, irányításában és ellenőrzésében is, ne csak a végrehajtásban. A szocializmus tényleges fejlődése feltételezi a részvételi lehetőségek valamennyi körének állandó bővítését, fejlesztését.

*Harmadszor:* a szocialista társadalom alapjainak lerakását követően társadalmi-gazdasági szükségszerűségként jelentkezik a tömegek tevékenységének *történelmi értelemben vett alkotó jellege.* Hiszen minél inkább távolodik a szocializmus azoktól a történelmi alapoktól, amelyeken létrejött, annál határozottabban bontakoznak ki mind a természeti, mind pedig a társadalmi valóság átalakításának *alternatív,* tehát *alkotó viszonyulást* követő vonásai. A társadalmi tartalmú és kiterjedtségű közösségi céltételezés tehát feltételezi, hogy a *tömegek tevékenysége* egyre inkább az azt alkotó egyének *öntevékenysége* legyen. Az egyén öntevékenységének kibontakoztatása azonban megköveteli, hogy növeljük a *bizonyos közös feladatok megoldására, együttcselekvésre* (esetleg időlegesen) *szerveződő kisebb és nagyobb közösségek* szerepét a társadalom tevékenységeiben, mert az egyén öntevékenysége és közösségteremtő igénye és képessége elsősorban ezek keretében fejlődhet ki és válhat társadalmilag hatékony erővé.

*Negyedszer:* a szocialista társadalom fejlődésének egyik fő iránya az embereknek a *kultúra élvezetébe és alkotó teremtésébe való egyre teljesebb bekapcsolódása.* A társadalom kulturális kiegyenlítődésének szocialista eszménye feltételezi az emberek tömeges részvételét a nemzeti és nemzetközi kulturális értékek elsajátításában, átélésében és teremtésében. Ezeknek a követelményeknek a megvalósítása pedig nem lehetséges akkor, ha a köznevelés nem vállalja az emberek felkészítését erre a társadalmi szerepre, a kulturális élet résztvevőjének és alkotójának szerepére.

3. (...)

## 4. A PERMANENS NEVELÉS-MŰVELŐDÉS ÉS A FEJLETT SZOCIALISTA TÁRSADALOM

A képzési rendszer változásai, a mögöttük feszülő szükségletek és az ezek ideológiájaként fellépő – általunk vulgáris-redukcionista megközelítésekként értékelt – elméleti törekvések áttekintését követően az alábbiakban megkíséreljük körvonalazni a permanens nevelés-művelődés marxista igényű koncepciójának legfontosabb jellemzőit és értelmezni kibontakozásának útját a fejlett szocializmus perspektíváiban.

a) Filozófiai, művelődéselméleti, nevelésfilozófiai kiindulópontok.

Az a gondolat, amely a permanens nevelésre-művelődésre vonatkozó koncepciók mélyén húzódik meg, hogy ti. az emberi egyed mint lény befejezetlenül, tökéletlenül születik a világra, s ezért – elvileg – *egy egész életen át tartó folyamatos tanulási folyamatra van szüksége,* igen lényeges szerepet kap a marxizmus eszmerendszerében.

Abból a tényezőből, hogy az ember kettős, ter-

mészeti-társadalmi lény, szükségszerűen következik, hogy az embernél az elsajátítás „úgyszólván be van tervezve a pusztán biológiai fejlődésbe is". Mivel az „ember születéskor nem kapja ajándékba az emberiség történelmi eredményeit", ezek nem benne adva, hanem a környező világban számára *feladva* vannak, – ahogy Leontyev írja – „minden embernek különkülön meg kell tanulnia emberré válni". S ha ez így van, akkor ebből az is szükségszerűen következik, hogy az egyed fejlődése csak a számára külső (objektiválódott) fejlődés eredményeinek elsajátítása, belsővé tétele (interiorizációja) útján valósulhat meg, amely viszont feltételezi az ezen eredmények birtokában végzett adekvát cselekvést, tevékenységet, az objektivációk gyakorlati birtokbavételét. Ezen adekvát – az objektiváció természetének megfelelő – tevékenység azonban csupán maguknak az objektivációknak – mint az emberi tevékenység eredményeinek – közvetlen hatására nem valósulhat meg. Szükség van egy olyan emberi tevékenységre, amely irányítja, szervezi és vezeti ezt az elsajátítást, azaz transzmissziót képez a „tökéletlen" egyed és az emberi fejlődés eredményei között. Ez a tevékenység a szélesen értelmezett – és csak a történelmi fejlődés egy adott szintjén intézményesülő – nevelés. Az emberi egyed *emberi* kifejlődése, tehát nemcsak egy elvontan értelmezett önfejlődési processzust tételez fel, hanem a nevelést is, hiszen ahogy Sz. L. Rubinstein írja, az organizmus fejlődik, amennyiben funkcionál, a gyermek fejlődik, amennyiben nevelik.

Az embernél tehát „csak" ahhoz vannak meg a biológiai-fiziológiai adottságok, hogy a nevelés által irányított, segített, támogatott alakító-önalakító tevékenységgel és tevékenységben kifejlessze magát mint a nem konkrét képviselőjét. Ugyanakkor az ember e tulajdonsága révén sokkal nagyobb lehetőségekkel rendelkezik a környezettel való rugalmas és adekvát kapcsolatteremtés szempontjából, mint azok az élőlények, amelyeknek viselkedését öröklött ösz-

töneik határozzák meg. Az ember *elvileg* ugyanis *mindenre* képes, bármilyenné válhat, amire társadalmi értelemben vett lehetőségei és követelményei, s ezen belül saját konkrét lehetőségei és céljai igényt támasztanak, sőt – a tevékenységen (végső soron a munkán) alapuló alakító sajátossága következtében – alkalmas magának a környezetnek a megváltoztatására is.

Az ember alapvető élettevékenysége, a munka segítségével hozza létre azt a mesterséges környezetet, a társadalmat és az általa átalakított „második természetet", amelyben élettevékenysége zajlik, s amely munkájának s így „önmagának" megszilárdult, objektiválódott formája. Az emberiség általános létezése, a történelem és a társadalom nem más, mint konkrét egyének munkájának az eredménye. Az egyes ember viszont csak a történelmi és társadalmi fejlődés individuális birtokbavétele útján válhat az emberi nem képviselőjévé, s csak olyan mértékben, amilyen mértékben képes magában kialakítani azokat a szellemi és fizikai képességeket, amelyek társadalmi környezetében, illetve annak „emberi tárgyaiban" megtalálhatók. Azokkal a társadalmi és történeti produktumokkal kapcsolatban, amelyekkel ez az individuális birtokbavételi-elsajátító viszonya akármilyen ok miatt – új képződmény, nem került bele társadalmi mozgásterébe, elsajátíthatatlannak bizonyult számára stb. – nem alakul ki, emberi tartalmuk felismerhetetlen marad előtte, nem tud emberi módon bánni velük.

Az egyén, tekintve, hogy egy állandó mozgásban levő, mennyiségileg és minőségileg kimeríthetetlen természeti és társadalmi valósággal áll szemben, egész emberi létezése során elsajátítandó, megfejtendő emberi feladványokkal találkozik. Ezek kisebb-nagyobb részének megfejtésére rákényszerül, másokkal szubjektív indítékai hozzák kapcsolatba. Mindkét viszonynak azonban az a következménye, hogy tanulnia, elsajátítania, birtokba vennie kell egész életében. Más problémakör, hogy az egyén számára

ugyanakkor teljes elsajátítás nem létezik. Minél nagyobb utat tudhat az emberiség maga mögött, minél gazdagabb és bonyolultabb az emberileg létrehozott tárgyak és viszonyok rendszere, annál kevésbé tudhatja azt egyetlen személy részleteiben átlátni és birtokba venni.

Ezen az elvont és antropológiai aspektusú szinten a permanens nevelés-művelődés szükségessége viszonylag könnyen elfogadható és nem ütközik különösebb ellenállásba. Az elméletnek legfeljebb azt kell bizonyítania – bizonyos elméleti tradíciók leküzdése érdekében –, hogy pszichológiailag a felnőtt-, sőt az öregkorban is fennáll a tanulás lehetősége, s ezt viszonylag könnyűszerrel meg is tette.

Ahhoz azonban, hogy a permanens nevelés-művelődés mint társadalmi program elfogadhatóvá váljon, az elméletnek azt is igazolnia kell, hogy a permanens nevelés-művelődés *társadalmilag* lehetséges és szükséges is. Vagyis válaszolnia kell arra: mi az oka annak, hogy az antropológiai szükségszerűség ellenére, az egyének csak részlegesen, bizonyos szintig és bizonyos életkorig terjedően „munkálják ki" személyiségüket, hogy az emberré (személyiséggé) válás miért nem élethossziglan tartó folyamat, hogy miért csak egyesek tulajdonsága mindaz, ami még az előbb nem minden egyed számára mutatkozott lehetségesnek, sőt antropológiailag szükségszerűnek. És válaszolnia kell arra a kérdésre is, hogy mi teszi lehetségessé és szükségszerűvé, hogy korunkban ez az elvont szükségszerűség társadalmi és egyéni fejlődést egyaránt jellemző valósággá válhat-válik.

Az okokat és a társadalmi-történelmi *megvalósulás* feltételeit – legáltalánosabb szinten – a marxi *elidegenedés*-elmélet, ill. az elidegenedés leküzdésének reális történelmi alternatíváját felvázoló marxi–lenini *szocializmus–kommunizmus elmélete* tárja elénk.

Közismert, hogy az emberi társadalom fejlődése a munkamegosztás, a különböző célú és tartalmú tevékenységek kialakulásában, ezek rendszerekké szer-

veződésében és belső strukturáltsági szintjük emelkedésében is manifesztálódik. Az emberi praxis kétirányú, Lukács György által horizontális és vertikális irányúnak nevezett differenciálódási folyamata a lényegileg egységes emberi tevékenységeket szétszakítja, elemeire bontja – a termelőeszközök magántulajdona s az erre épülő hatalom közvetítésével –, különböző embercsoportokhoz kapcsolja. Ennek egyik következményeként az emberi munkatevékenység két, lényegileg összetartozó oldala a célkitűző-alkotó-irányító és a végrehajtó oldal más-más embercsoport fő tevékenységévé válik. A szellemi foglalkozásúak – mentesítve a fizikai-manuális tevékenységtől – számtalan emberi képesség elsajátításától éppúgy el lettek zárva, mint a fizikai munkát végzők, akiknek viszont még saját munkájuk szellemi oldalát sem volt módjuk megismerni. Az elidegenedett osztálytársadalom tehát mindkét ellentétes póluson emberi lehetőségeik szempontjából erősen korlátozott egyéneket termelt és termel.

E folyamattal szoros összefüggésben megy végbe a termelésnek és a szubjektumok termelésének (művelődés-nevelés) teljes elkülönülése, s ez utóbbinak az előbbi alá történő rendelése. Az egyik oldalon kialakulnak az emberi praxis azon típusai, formái, amelyek meghatározott emberi tudás, képzettség, képesség meglétével *mint adottakkal* számolnak, ahol az ember a maga képességeivel egy-egy tevékenység szükséges eszközeként létezik, funkcionál. Az elidegenedés körülményei között a legalapvetőbb emberi élettevékenységben, a munkában megszűnik az emberi képességek céljellege. A másik oldalon olyan tevékenységtípus jön létre, amely e szükséges eszközök, az emberi képességek előállítását, újratermelését célozza. E tevékenységben a cél maga a termelés eszközeként megjelenő emberi képességeknek a *kiképzése.* A két folyamat, a nevelés mint az ember formálását, képességeinek kiképzését szolgáló tevékenység és az e képességeket használó és *elhasználó*

munkatermelés szembekerülésének azok a termelési viszonyok a feltételei és forrásai, amelyekben – Marx szavaival – „nem a munkás alkalmazza a termelési eszközöket, hanem a termelési eszközök alkalmazzák a munkást", azaz, ahol az ember nembeli tevékenységének eredményei (saját képességei) elidegenedett erőként állnak szemben az egyénnel.

Az elidegenedés körülményei között szükségszerűen alakul a nevelés és a termelés viszonya a „termelő" és „fogyasztó" viszonyává, amelyben a megosztott munka követeli meg a képességek megosztott újratermelését. A profittermelésnek alárendelt termelés a maga igájába hajtja az emberi képességek termelését és a nevelést (az ember fejlesztéséből), egyre határozottabban változtatja a megosztott munkaerő oktatásává, *kiképzésévé* és a *tudás* (jegyrendszerrel funkcionáló) *elosztó mechanizmusává.*

Az oktatássá, kiképzéssé degradálódó embernevelés egyre határozottabban csak a társadalmilag (s elsősorban a termelés szempontjából) szükséges ismeretek, képzettség közvetítőjévé válik, s elkülönül a termelés „szellemétől" megtisztított, az ember „szabad" kifejlődése, az önmegvalósítás, önkifejezés terepének mutatkozó művelődéstől. (Nem véletlen tehát, hogy a permanens nevelés-művelődés elméleteinek, törekvéseinek sarkalatos kérdései a termelés és oktatás-képzés, illetve az oktatás és művelődés viszonyát illetően vetődnek fel. Amint nem véletlen az sem, hogy e kérdések megválaszolása a termelés tőkés viszonyai érintetlenül hagyásával szükségszerűen vagy-vagy jellegű antidialektikus koncepciók irányába mozdul, hiszen a dialektikus jellegű válasz magának az elidegenedés körülményei között szükségszerűen fennálló szétszakítottságoknak a valóságos felszámolását, vagyis a tőkés termelés keretei közül történő kilépést tételezi fel.)

Marx és Lenin a szocializmusról-kommunizmusról szóló tanításaiban világosan felvázolja a termelés és művelődés, valamint a művelődés és oktatás(képzés)

szembenállása felszámolásának átfogó társadalmi feltételeit. A termelés fejlődése – a tudományos-technikai forradalom elemeinek a termelésre gyakorolt hatása – már a kapitalizmus viszonyai között is szükségszerűvé teszi a szubjektív termelőerő más módon történő kiképzését. (Ez az oka annak, hogy a permanens nevelés-művelődés koncepciói a fejlett tőkés országokban jelennek meg először, és egyúttal ez az oka annak is, hogy e koncepciók vagy a permanens *kiképzés* vagy az ennek rossz tagadását jelentő „tiszta" és „szabad" művelődés elméleteként kerülnek kifejtésre.) Azonban – ahogy ezt Marx teljes egyértelműséggel bizonyítja – az új típusú szubjektív termelőerő kiművelése a tőkés termelés viszonyai között csak korlátozottan valósulhat meg; ahogy a termelés fejlődése és a tudomány eredményeinek a termelésbe való beépülése csak a maximális profit érdekében történhet, a szubjektív termelőerő „kiművelése" is csak ezen érdekeknek alávetve mehet végbe. A permanens (ember) nevelés és művelődés, vagyis a mindenoldalúan fejlődő ember megvalósulásának a termelés teljes társadalmasítása, a termelés olyan új rendszere a feltétele, amelyben az *ember teljes és mindenirányú kifejlődése válik a termelés legfőbb hajtóerejévé.* Csak ezen viszonyok között válik lehetségessé a termelés és művelődés antagonizmusának a felszámolása, illetve az oktatásnak-kiképzésnek a nevelés, az *embernevelés öntevékenységre épülő folyamatainak történő alárendelése.*

b) TTF, a fejlett szocializmus és a permanens nevelés-művelődés.

Közismert, hogy a Marx által kimunkált tudományos szocializmus-kommunizmus a fenti feltételeket a termelési eszközök magántulajdonának felszámolásában (a kisajátítók kisajátításában) és a termelés teljes társadalmi elsajátításában, s – ha nem is ezzel a terminussal kifejezve, de – a TTF mint *össztársadalmi* és *világtörténeti folyamat* kibontakozásában látta. Köz-

ismert, hogy Marx a szocialista forradalom politikai szakaszának bekövetkezését a termelés olyan szintjéhez kötötte, ahol már a termelés fejlődésének szükségletei túlmutatnak az ipari forradalommal adekvát tőkés termelési rendszeren. Amint az is közismert, hogy Leninnek a szocialista forradalomról, a szocializmusról-kommunizmusról szóló tanítása éppen annak bizonyítása, hogy meghatározott történelmi feltételek között a szocialista forradalom politikai szakasza (a kisajátítók kisajátítása) megelőzheti a termelés (a tudomány és technika) forradalmát, a termelés valóságos, gyakorlati (tehát nem csak politikai) társadalmasításának egyik lényegi előfeltételét. A lenini tanítás azonban nem hagy kétséget afelől, hogy a szocialista forradalom mint össztársadalmi folyamat magában foglalja a termelés gyakorlati társadalmasítását, amely viszont feltételezi a munka termelékenységének (a tudomány és technika fejlesztésén alapuló) növelését és az ezzel elválaszthatatlanul összefüggő kulturális forradalom véghezvitelét.

A szocializmus, tényleges fejlődésének folyamatában, mind a termelés, mind a kultúra területén olyan feladatokat kell hogy magára vállaljon, amelyek lényegüket tekintve még nem haladják meg az ipari forradalom és a kultúra polgári értelemben vett demokratizálásának bizonyos korlátait: az iparosítást (az extenzív iparfajlesztés időszaka) és a kultúra, s ezen belül elsősorban az iskola demokratikusabb szervezetét. E folyamatban a „kiképzés" még közvetlenül alárendelődik egyfelől az iparfejlesztés, másfelől az új termelési viszonyok megszervezése politikai szükségleteinek. Ahogy a termelés fejlesztése területén a tőkés értelemben is alig kifejtett termelőerőkre támaszkodva kellett a feladatokat megoldani, úgy a kulturális forradalom sem támaszkodhatott másra, mint az egész burzsoá kultúra birtokbavételére. Ez a birtokbavétel, amint maga az ipar fejlesztése is, természetesen a munkásosztály érdekeinek érvé-

nyesítését célozza, s ezért tartalmában (elsősorban világnézeti-ideológiai irányultságában) kezdettől fogva *átalakítást* is jelent, de – mintegy kifejezve a fizikai és szellemi munka megosztásának jelenlétét – szerkezetében, eszközrendszerében még megőrzi, sőt újratermeli a termelés és művelődés, a kiképzés (iskola) és a művelődés sokszor szembenállássá merevülő ellentmondásait.

A tudományos-technikai forradalom kibontakozásának időszakában (amelyet gazdaságilag az iparosítás intenzív szakaszára való áttérés jelez) azonban nemcsak ezen ellentmondások rajzolódnak ki egyre világosabban, hanem megjelennek a megoldás elméleti és gyakorlati alternatívái is.

Az ellentmondások kifejlettségét jelzi az iskolakritikának az az erősödése, amelynek egyik iránya azt a felismerést hangsúlyozza, hogy a szocialista társadalomban létező iskola mint intézmény sok vonásában megőrizte és gyakorolja a tudás egyenlőtlen elosztásának funkcióját, s hogy az iskola belső világa a társadalom egészében lezajló mélyreható változások közepette is érintetlenül maradt. Más szóval: ez az iskola a megosztott munka képességének, a megosztott ember újratermelésének eszköze maradt, s a munka, valamint a művelődés világától való elkülönültségében alkalmatlannak mutatkozik a társadalmiasult termelés szubjektumának, a mindenoldalúan fejlett embernek a nevelésére.

A tudomány és technika fejlődésével együtt azonban jelentkezik az iskola és általában a képzés intellektualista-technicista kritikája is, amely a TTF bizonyos elemeit, a tudomány és technika által exponált igényeit állítja a kritika középpontjába, és elsősorban az oktatás-képzés korszerűsítésének vonalán keresi az iskola átalakításának feladatait. De nem hiányzik gondolkodásunkból az a tendencia sem, amely mintegy megváltoztathatatlannak tartva az iskolát, a szabad idő, a közművelődés, a művelődés szférájára függeszti tekintetét és ennek kompenzációs mecha-

nizmusaiba veti reményeit. Ez utóbbi két felfogás mögött az az előfeltevés húzódik meg – más-más következtetéseket eredményezve –, hogy a szocializmus fejlődésében is szükségszerű a szellemi és fizikai munka, az irányítás és végrehajtás, s ettől elválaszthatatlanul a termelés és művelődés, a kiképzés és művelődés megosztottsága.

A magunk részéről – nem vitatva a fenti megosztottságok *még* szükségszerű meglétét – e kérdés megítélésekor abból indulunk ki, hogy a szocializmus mint átmeneti társadalom annak az *áttörésnek* az időszaka, amikor megszűnik annak *szükségszerűsége,* hogy a nembeli (össztársadalmi és ezen belül a gazdasági) gazdaság fejlődése az egyén (az egyének bizonyos csoportjai) rovására menjen végbe. A tudományos-technikai forradalom kibontakoztatása (amely össztársadalmi jellegében csak a szocializmus viszonyai között mehet végbe) feltételezi és lehetővé teszi, hogy megszűnjön a mindenoldalúan kifejlődő nembeli képességek és az egyén részleges, egyoldalú fejlődésének *antagonizmusa.* A szocializmus tehát átmenet abban az értelemben is, hogy fejlődése során „az emberi nem képességeinek ez a kifejlődése áttöri... az antagonizmust és egybeesik az egyes egyed kifejlődésével". (Marx) Annak feltételezése, hogy a termelőtevékenységtől elszakított képzésben vagy a termeléstől ugyancsak *teljességgel* elkülönült művelődésben kifejlődhet a marxi értelemben vett teljes személyiség, megvalósulhat a teljes emberség és szellemiség – akarva-akaratlanul – azt is követeli, hogy másokat készítsenek fel a minden szellemiségtől megfosztott termelőtevékenységre, s ezzel megerősítsék az embernek a munka és az ember által való megosztását.

A tudományos-technikai forradalom – legalábbis ha a szocialista termelési viszonyokba ágyazva és azokat is fejlesztve bontakozik ki – nem pusztán a tudomány és technika és nem is csak a technológiai folyamat értelmében vett termelés forradalma, hanem

a *termelés és az élet módjának forradalma* s ezért az e móddal adekvát szubjektumok termelése – a permanens nevelés-művelődés – sem egyszerűen a jelenlegi iskola (a kiképzés) meghosszabbítása (vagy pusztán hatékonyságának fokozása) és nem is a termeléstől elszakadt művelődés kiterjesztése, hanem egy *új* nevelési-művelődési *mód,* új nevelési-művelődési *viszonyok* kibontakozása útján valósul meg. A TTF lényegét technikai értelemben megjelölhetjük az automatizációban, a kemizálásban, a computerizációban stb., de történelmi-társadalmi lényege, hogy a legfőbb termelőerővé maga a mindenoldalúan, valamennyi társadalmi vonatkozásában kifejlett, az össztársadalmi gyakorlat szubjektumaként megjelenő ember válik. A termelés gyakorlati társadalmasítása – a természet és ember közti anyagcserének az ember által történő valóságos elsajátítása – feltételezi és megköveteli az egyéni és összemberi fejlődés közötti minden *társadalmilag mesterséges* válaszfal, vagyis – Ancsel Évával mondhatjuk – mindenféle *társadalmi* hierarchia felszámolását. Vagyis annak biztosítását, hogy az egyént semmilyen mesterséges – a *társadalmi* munkamegosztásból, a társadalom szerkezetéből adódó korlát – ne akadályozza abban, hogy az emberi nem bármely olyan eredményével, amely élete és érdeklődése, önfejlesztési törekvései szempontjából fontosságot nyer, intenzív elsajátító kapcsolatba kerülhessen. A permanens nevelés-művelődés kibontakozása tehát valóban a *szabad tanulás társadalmának kifejlődése,* amely azonban nem valósulhat meg sem a társadalom „iskolásítása" (az iskola kiképző-kioktató funkcióinak társadalmi méretű kiterjeszkedése), sem pedig a társadalom „iskolátlanítása" (a „kiképződésnek" és „művelődésnek" a magánszférába utalása) révén.

c) Permanens nevelés-művelődés: a nevelés – a képzés – a munka – a művelődés egysége a kultúra egyéni elsajátításában.

Legáltalánosabb és *politikai* aspektusú megközelítésben a permanens nevelés-művelődés egyszerre eszköze és eredménye azoknak az erőfeszítéseknek, amelyeket a szocialista társadalmak tesznek annak érdekében, hogy minden egyén számára és minél teljesebben biztosítsák az egyenlő lehetőségeket személyisége teljes kifejlesztésére, a társadalmi munkamegosztásba (a társadalmilag hasznos munkába), a közéletbe (a társadalmi-politikai hatalom gyakorlásába) és a kulturális értékek alkotó elsajátítása folyamatába való tevékeny bekapcsolódásra és mindezeken keresztül az egyénileg változó, de mégis egységes, anyagi és szellemi tekintetben egyaránt magas színvonalú, szocialista *életmód* kialakítására. A permanens nevelés-művelődés *teljes* kibontakoztatása egy egész történelmi korszak, de már napjainkban is tudatos erőfeszítéseket igénylő feladata, amely a legszorosabban *kölcsönhatásban* áll a termelés technikai-technológiai fejlődésével, *a* munka világának humanizálásával, az állami és közélet demokratizálásával.

A permanens nevelés-művelődés mint *rendszer* (elemei és viszonyaik) mind vertikális, mind horizontális (életkoroknak megfelelő) irányban átfogja a *nevelési-képzési-művelődési tevékenységek valamenynyi formáját és szintjét.* A permanens nevelés-művelődés mint rendszer tehát nem *intézmények,* hanem *tevékenységek* rendszere, s ezért kibontakoztatásához – ahogy Kozma Tamás írja – *„azoknak a tevékenységét kell előre látnunk és terveznünk, akikért már mai intézményeink is működnek, vagyis tehát az egyének és társadalmi közösségek művelődését."* Más szóval, a permanens nevelés-művelődés rendszerének kialakulása nem egyszerűen a jelenlegi intézmények jövőbe vetítése, továbbfejlesztése, hanem a nevelési-képzési-művelődési (a legáltalánosabb értelemben vett elsajátítási) tevékenységek dinamikusan változó institucionalizálódási és dezinstitucionalizálódási folyamata *is.*

E folyamatban – már ma is jól érzékelhetően – kétirányú, látszólag ellentétes mozgás érvényesül.

Egyfelől a *tudatos, szervezett nevelés funkciói megjelennek vagy erősödnek olyan intézményekben, a társadalmi élet olyan területein, amelyek alapvetően nem nevelési* (sőt nem is művelődési) *intézmények,* illetve *ahol társadalmi átalakító-alkotó-szervező* (objektivációs) *tevékenység* zajlik. E tendenciát (szerveződési irányt) jelzi – csak néhány konkrét példát említve – az üzemek, vállalatok növekvő szerepe a képzési (és művelődési!) funkciók ellátásában a par excellence művelődési intézmények egyre erőteljesebb részvétele, a *tanulás szervezett* formáinak kibontakozásában, a politikai-társadalmi intézmények, szervezetek nevelőképző funkcióinak erősödése és végül – de talán elsősorban – a társadalmi-közhasznú közösségi tevékenységek tudatosabb alkalmazása a társadalmi tudat (még szélesebben: a szocialista életmódra való készség és képesség) formálásában.

Más oldalról viszont jól megfigyelhető a *tradicionális oktatási-képzési rendszer nyitottabbá válása* a termelés, a munka világa, a közművelődés és általában a társadalmi (társadalmilag közvetlenül is hasznos) tevékenységek irányába. Bár ma még az iskola (s az oktatásügy egésze) lényegében nem tekinthető nyitott rendszernek (valahogy úgy helyezkedik el a művelődés és társadalom egészében, mint a kisebb matrjoska-baba a nagyobban), de a „nevelő iskola", „munkaiskola", „nyílt iskola", „nevelési központ", „művelődési városközpont" stb. nevekkel jelzett törekvések ma már nem csak elméleti, hanem gyakorlati törekvéseket jelölnek. Olyan törekvéseket, amelyek a nevelés, a képzés, a munka, a művelődés integrációját kívánják. Olyan törekvéseket, amelyekben a nevelés többé nem képzést és oktatást, hanem az egyén teljes és mindenirányú tevékenysége és öntevékenysége lehetőségeinek pedagógiai (tehát személyiségformáló) megszervezését jelenti.

Az itt csak jelzett tendenciák erősítése (a tevé-

kenységekre épülő rendszer kibontakoztatása) *szervezési-irányítási* szempontból feltételezi a „közművelődés" és a „közoktatás" dualizmusának fokozatos felszámolását, szorosabb együttműködését, integrálódását, ill. ezen az új terjedelmű és megváltozott strukturáltságú rendszeren belül az egyes tevékenységrendszerek, alkotó elemek belső struktúrájának, ill. szervezetének és kapcsolatainak *rugalmasságát,* új funkcionális egységek (művelődési városközpontok, nevelési központok) kialakítását, valamint a konkrét szervezeti formák, eljárások és a tanulási-művelődési „szolgáltatások" *sokféleségét és alternatív jellegét.*

A szervezési-irányítási integráció azonban csak akkor életképes, ha a *funkcionális integráció* organizációs kifejeződése. A funkcionális integráció viszont feltételezi a nevelési folyamat *időtartamának és időstruktúrájának* megváltozását, ill. a nevelésre-önnevelésre-tanulásra fordított idő új „térbeli elrendeződését": a *társadalmi-egyéni tanulási folyamat tartalmában és technológiájában komplexebbé és egyúttal alternatívabbá, rugalmasabbá válását.*

A permanens nevelés-művelődés *elméletileg* – azzal összefüggésben, hogy a nevelés-művelődés folyamatát élethossziglan tartó és állandóan változó feltételek között megvalósuló folyamatként értelmezi – egy *dinamikus személyiségfelfogást, gyakorlatilag a tevékeny-öntevékeny,* egyediségében, de nem izoláltságában, hanem társadalmi-közösségi voltában tekintett egyént állítja a középpontba.

Bár e koncepció egyáltalán nem vonja kétségbe az egyes életszakaszok speciális jellegét a nevelés-művelődés szempontjából, de egész rendszerével, az általa értékesnek ítélt „technológiával" a sokoldalúan *fejlődő és fejlődni képes* személyiség kialakítását-alakítását kívánja elősegíteni. A hangsúlyt tehát a valamivel „rendelkezni", „birtokolni" helyett magára a *folyamatra, a folyamatos fejlődésre* helyezi. Ezzel összefüggésben kap központi szerepet *az önálló (ön-*

*irányított) tanulás, az önképzés és önnevelés,* amelyet a permanens nevelés-művelődés elmélete az *életmód szerves részének* tekint. A permanens nevelésnek-művelődésnek-önművelésnek az életmód szerves részeként történő kezelése vezet el a „tanuló társadalom" kategóriájához. A „tanuló társadalom" kategóriája marxista értelmezésében azt, a szocialista társadalom fejlődése során egyre határozottabban kibontakozó tendenciát konceptualizálja, melynek lényege, hogy egyfelől a társadalom és közvetlen a termelés szükségletei között egyre jelentősebb helyet foglalnak el azok a szükségletek, amelyek tanulásképzés-önképzés útján elégíthetők ki, másfelől fokozódik a tudás, a műveltség önértéke, függetlenül attól, hogy az lehetőséget ad-e a magasabb társadalmi pozíció elérésére, vagy mai fogalmaink szerinti nagyobb presztízs megszerzésére.

A személyiség fejlesztés-fejlődés általános irányultságában bekövetkezett hangsúlyváltás a *nevelés-művelődési folyamat komplexebb értelmezésével,* a ma még jellemző *egyoldalú intellektualizmus kiküszöbölésének igényével* társul. A permanens nevelés-művelődés koncepciójában *bizonyos nevelési feladatok, területek az eddigieknél jobban hangsúlyozódnak.* A teljesség és a részletezés igénye nélkül a következő – *minden életkorban* hangsúlyosan jellemző – feladatokat lehet kiemelni:

a) A komplex (a fizikai és szellemi munka elemeit egyaránt tartalmazó) *általános munkaképesség* fejlesztése, amelynek minden életszakaszban elsődlegességet kell biztosítani a leszűkített speciális munkaképességgel szemben. (Ez nem támadás sem a szakképzettség, sem pedig a specializálódás ellen, sokkal inkább annak mélyebb alapokra helyezése.)

b) Az ember *fizikai* kondíciójának, képességeinek a szellemi képességekkel azonos értékű és intenzitású fejlesztése. E követelés mögött a „modern életmód" fizikai és főleg idegrendszeri túlterhelésével összefüggésben jelentkező kompenzációs igénye

mellett – az az antropológiai szakirodalomban egyre jobban hangsúlyozott felismerés húzódik meg, mely szerint a civilizációs fejlődés (és egész filozófiai-tudományos gondolkodásunk) túlságosan is háttérbe szorította az ember „biológiai lény" mivoltát.

c) *A társadalmi és egyéni (ön)fejlődés iránti elkötelezettség* és az *ezzel összefüggő magatartásminták és képességek.* E feladat központba állítását a permanens nevelés-művelődés különféle koncepciói természetesen igen eltérő ideológiai-politikai alapról indokolják. E feladat hangsúlyozását számunkra a szocialista társadalom fejlődésének igényeiről és a személyiség önkibontakoztatásáról előzőekben kifejtett felfogásunk egyaránt indokolja.

d) A belső pszichikus stabilitás, az emocionális életnek az értelmi képességekkel azonos súlyú fejlesztése.

e) Az ismeretek, tudás és képességek (általános és szakmai) megújítására való beállítódás és képesség.

A permanens nevelés-művelődés azonban nemcsak elvileg és irányultságát tekintve állítja központba (éppen a társadalmi szükségletek kielégítése érdekében *is*) a tevékeny-öntevékeny egyént, hanem társadalmi-politikai értelemben is. Azaz *minden egyén* számára biztosítani kívánja a permanens nevelés-művelődést, s nem pusztán elvont lehetőségként, hanem a „kell"-t is kifejező *szükségletként.* Ehhez a *tanulási-művelődési szükségletek kialakulásának egyenlő esélyét* kell biztosítani. Ehhez viszont – más egyéb feltételek (a munka humanizálása, az anyagi életszínvonal és a szabad idő növelése, a szolgáltatások fejlesztése stb.) mellett – a *köznevelés-közművelődés intézményrendszere területén is meg kell* teremteni a *valóságos esélyegyenlőséget.* Ezt viszont csak az ember valamennyi életszakaszát *átfogó, ezen életszakaszokra jellemző tanulási-művelődési igényeket kielégítő, a területi (helyi), közösségi és egyéni törekvéseket* nemcsak toleráló, hanem *serkentő integrált köznevelési-közművelődési rendszer biztosíthatja.* Egy ilyen rendszer létrejöttének termé-

szetesen megvannak a gazdasági-politikai, strukturális, szervezeti (szervezési) és – a fenti általános elvekből kiinduló – pedagógiai-módszertani feltételei. E feltételeket (azaz: feladatokat) – a kifejtés igénye nélkül – a következőkben jelölhetjük meg.

*a) gazdasági-politikai feltételek:*
magas szintű és egyenlően elosztott anyagi források, épület-helyiségek – eszközrendszer – jól képzett pedagógusok:
magas szintűen szervezett, rugalmas és kreatív köznevelési-közművelődési politikai és szakmai irányítása

*b) strukturális feltételek:*
- a szervezett nevelés korai kezdete (az óvoda általánossá tétele),
- az általános (a teljes személyiségre irányuló és a kultúra teljességét nyújtó) nevelés kiterjesztése,
- a tanulás és az értéktermelő munka összekapcsolására támaszkodó késői és pozitív, nem kényszerszelekciós jellegű pályaorientáció,
- közvetlen és természetes kapcsolat a formális és nem formális tanulási „helyek" (intézmények) között,
- strukturálisan biztosított utak a tanulási-pályaválasztási irányok korrekciójára.
- a párhuzamos (felnőtt) képzési-oktatási rendszer.

*c) szervezeti (szervezési) feltételek:*
- rugalmas belső iskolai szervezet,
- az iskola nyitott iskolaként történő szervezése,
- a tanulási idő flexibilitása,
- a merev osztály–tanóra–tantárgy „szentháromság" rugalmasabbá, alternatívabbá alakítása,
- a csoport- és individuális tanulás kombinációja.

*d) pedagógiai feltételek:*
- tevékenység-öntevékenység központúság,
- a motivációra alapozott nevelés,

– a tevékenységek teljességének igénye,
– a játék–tanulás–munka integrációja a nevelésben,
– az iskolai és szabadidős tevékenységek integrációja,
– a kötelező és választható tevékenységek egysége,
– a fizikai, szellemi és morális fejlődés egyenértékűsége,
– a közösség önirányító (önigazgatási és önfejlesztő) közéleti-politikai tevékenysége.

A magunk részéről úgy látjuk, hogy a permanens nevelés-művelődés rendszerébe ágyazott iskola a képzés minden szintjén – természetesen eltérő módon és mértékben – elveszti az *ismeretközlésben* fennálló monopóliumát, ezzel együtt fokozódnak feladatai mind a tanulás, mind a nevelés területén, s e kétirányú tendencia kikényszeríti az iskola „különállásának", „befelé forduló" jellegének oldódását, majd felszámolását és arra *kényszeríti,* hogy egy nagyobb rendszer részeként, egyes életszakaszokat tekintve *centrális* részeként funkcionáljon.

Elméletileg igazoltan és gyakorlati törekvésekkel alátámasztottan fogalmazható meg, hogy az általánosan művelő iskola csak úgy képes e centrális szerepnek megfelelni, ha egyoldalú oktató intézményből a *társadalmi élet teljességére* előkészítő-felkészítő intézménnyé válik. Ez pedig csak úgy lehetséges, ha egyfelől, pedagógiailag megszervezett módon a *társadalmi-egyéni gyakorlat valamennyi lényegi* formáját (az egyén alapvető társadalmi szerepeinek gyakorlási lehetőségét) képes reprodukálni, másfelől *nyitottnak* mutatkozik e tevékenységek azon konkrét típusai (és az ezeket képviselő intézmények, közösségek és személyek) irányába, amelyek az általánosan képző iskola szervezeti keretei között (vagy anyagi-tárgyi és személyi feltételei következtében) nehezen vagy nem reprodukálhatók.

Az iskolának természetesen „változatlanul" egyik leglényegesebb funkciója marad egy *szisztematikus* (egy bizonyos *szintig egységes*) *általános műveltség*

*(tudás)* kialakítása. E funkció valóban értékes megvalósítása azonban feltételezi, hogy e tudás elsajátítása a *permanens önművelés megalapozása* (igények, szükségletek, képességek, technikák elsajátítása) *céljának alárendelve* és az iskola és iskolán kívüli művelődési hatások (tanulási források) együttműködése, *integrációja* útján valósuljon meg.

Azt mondhatjuk tehát, hogy miközben az *ismeretek közvetítésében* (többek között a tömegkommunikációs eszközök következtében) *csökken* az iskola szerepe, *növekszik* – mégpedig óriási mértékben – jelentősége a megszerzett *ismeretek rendszerezésében, szelekciójában, értelmezésében, általában a szemléletformálásban, az értékelőképesség és önművelőképesség* kialakításában. Növekszik szerepe az előző fejezetben tárgyalt *magatartások* formálásában, az együttműködés, együttélés „megtanításában", az életvitel megszervezésében, beleértve az egészséges életmódot, a munkaszervezést, a szabad időt. Ehhez természetesen nagyon gondos és nagyon tervszerű – de iskolánként is változó! – munkamegosztásra van szükség az iskola és minden más nevelési tényező, illetve minden más nevelői hatást is kifejtő tényező között.

A szűkebb értelemben vett általánosan művelő tevékenységek (tevékenységrendszerek) mellett (amelyek magukban foglalják a szabadidős tevékenységek *tartalmilag* megfelelő formáit is) a szélesebb értelemben vett általánosan művelő funkció (vagyis a személyiség mindenoldalú „kiművelése") feltételezi, hogy az iskola tevékenységrendszerébe *szerves és azonos értékű* helyet biztosítsunk

- a társadalmilag hasznos munkára közvetlenebbül előkészítő *termelőmunkának;*
- *a társadalmi-közéleti-politikai* tevékenységeknek;
- a személyiség *testi, fizikai* fejlődését célzó tevékenységeknek.

Ahhoz, hogy nevelési iránycéljainkat a permanens művelődés körülményei között megvalósíthassuk,

hangsúlyaiban meg kell változtatnunk az iskolai nevelési folyamat ún. instrumentális (eszközi) céljait. Ezért nagyobb *hangsúlyt* kell kapnia:

a) *A tanulási célok mellett a tevékenységi céloknak.* A műveltségi anyag átadása, elsajátítása és elsajátíttatása mellett a gyermeki *élettevékenységre* vonatkozó céloknak.

b) *A felkészítő jellegű célok mellett az inspiratív jellegű céloknak. A meghatározott,* pontosan előírt tudás, jártasság, készségek mellett a kreativitásnak, az egyéni érdeklődésnek, az egyéni fejlődés sajátosságainak, az egyénre szabott tudásnak.

c) *Az állapotokat jelölő célok helyett a folyamatokra koncentráló céloknak.* A megtanulás helyett a megtanulni tanulni célkitűzéseinek, az ismeret helyett az elsajátítási képességeknek, technikának, a kész megoldások helyett a megoldás folyamatainak.

d) *Az alkalmazkodás kialakítására irányuló célok helyett a kritikai magatartás kialakítására irányuló céloknak.* Az egyetlen helyes megoldás helyett a lehetséges megoldásoknak, az egyetlen ideál helyett alternatív ideáloknak, a passzív elfogadás helyett a kritikai viszonyulásnak.

e) *Az irányítás mellett a részvételnek.* A kötelezőség mellett a fakultativitásnak, a választási és döntési lehetőségeknek, a konkrét célok és feladatok kijelölésében, a megoldás módjainak keresésében való részvételnek; a felelősség gyakorlására az önkormányzatnak.

f) *A versenyre inspiráló célok mellett a kooperációra serkentő céloknak.* Az egymástól való tanulás és egymást tanítás igényének, képességének; az egyéni problémamegoldó képességek fejlesztése mellett az együttműködést feltételező feladatok megoldásához szükséges kooperációs képességeknek; az önértékelés mellett a csoportos értékeléseknek.

g) *A nivelláló célok mellett a differenciáló céloknak.* Az egységes követelmények mellett ezek különféle úton-módon való teljesíthetőségének, az egyéni

adottságoknak, képességeknek; az együttes és azon tevékenységekre épülő munkaformák mellett a speciális lemaradásokat kompenzáló, illetve a tehetséggondozási segítő csoportos vagy egyéni foglalkozásoknak.

h) *A direkt fejlesztő célok mellett a „terápikus" céloknak.* A központi vagy az iskola által kialakított közös *fejlesztési* program követelményei mellett a gyermek érzelmi-pszichés konfliktusainak, nehézségeinek fel- és megoldását szolgáló gondozásnak-gondoskodásnak.

Az eddig megfogalmazott követelmények feltételezik az iskola *belső és külső nyitottságának* fokozását. A nyitottság lényege az *együttműködés,* kifejlett formájában pedig a *funkcionális és szervezeti intézményi integráció.*

*A horizontális* irányú együttműködés, ill. integráció főbb területei:

- az iskola és az otthon;
- az iskola és a lakóhelyi közösség;
- az iskola és a termelőüzemek;
- az iskola és a helyi társadalmi szervezetek;
- az iskola és a kulturális intézmények, szervezetek;
- az iskola és a tömegkommunikációs „szolgáltatások";
- a „tantervi anyag" és az iskolán belüli és iskolán kívüli tevékenységek;
- a különböző iskolai és nem iskolai csoportok (közösségek);
- az egyes tudásterületek közötti együttműködés, ill. integráció.

A *vertikális* irányú együttműködés, ill. integráció főbb területei:

- az iskoláskor előtti nevelés (intézmények) és az iskola;
- az egyes iskolafokozatok;
- az iskola és a felnőttképzés (továbbképzés) művelődés közötti együttműködés, ill. integráció.

KOZMA TAMÁS

# TÁRSADALMI TERVEZÉS ÉS MŰVELŐDÉSTERVEZÉS

Tervezhető-e az oktatás? A nemzetközi szakirodalomban divatos újabban feltenni ezt a kérdést és az oktatástervezés egyfajta csődjéről írni. A tervezésnek azok az elvei és módjai, amelyekkel a hatvanas években megismerkedtünk, úgy tűnik, nem alkalmasak többé arra, hogy a növekvő gazdasági és társadalmi elvárásoknak megfeleljenek. A hagyományos oktatástervezés átalakulóban van.

## AZ OKTATÁSTERVEZÉSTŐL A TÁRSADALMI TERVEZÉS FELÉ

Az egyik új tendencia az „oktatás" fogalmának rohamos kitágulása. A tervezők régebben nemigen néztek túl az iskolarendszerű képzésen. Eközben azonban az iskolarendszer mellett a nem iskolarendszerű képzések sokasága bontakozik ki, permanenssé téve a tanulást. „Oktatási rendszeren" tehát ma már nem kizárólag az intézményesített iskolarendszert értjük: szembe kell néznünk a tanulás társadalmi méretű megváltozásával. Oktatást tervezni sem tudunk többé az iskolarendszeren belül maradva; a *nem is túl távoli jövőben vállalkoznunk kell a permanens oktatás, képzés és művelődés tervezésére.*

A másik új tendencia az oktatás iránti igények ugrásszerű növekedése; az a jelenség, amelyet a nyugati szakirodalom iskolarobbanásnak nevez. Az iskolarobbanás lényege a továbbtanulók számának

gyors emelkedése a közép- és felsőoktatásban. Ezt a körülményt az oktatástervezők néhány évtizede még nem látták előre, s a meglévő intézmények működtetésére szorítkozó tervezés alighanem tehetetlen is vele szemben. Mindez arra figyelmeztet, hogy az eddig használt rendezőelvek az oktatás tervezéséhez már nem elegendők, hanem a tanulás-művelődés társadalmi mechanizmusait kell előre látnunk és terveznünk.

Az oktatástervezés hazai teljesítményei és nehézségei jól példázzák az elmondottakat. Számottevő eredményeink vannak a gazdasági növekedés emberi tényezőinek elméleti vizsgálatában, világossá vált az oktatás szerepe társadalmunk strukturális átalakulásában, és empirikus adatokkal rendelkezünk oktatási rendszerünk ún. belső hatékonyságáról is. Az oktatástervezés a hatvanas évek óta a szakemberszükséglet távlati tervezésének része.

De oktatástervezésen mindmáig lényegében iskolarendszertervezést értünk; az így értelmezett-szűkített oktatástervezés pedig nem elegendő napjaink, még kevésbé a holnap problémáinak megoldásához. A munkaerő-struktúra tervezése során, úgy tűnik, nem tudunk mit kezdeni a növekvő továbbtanulási igényekkel; az iskolarendszer keretei közt maradva pedig nem tudjuk tervezni a tanulás-művelődés nem iskolarendszerű formáinak sokaságát. Ezek a változások a tervezői szóhasználatból is visszatükröződnek: az utóbbi időben mind több szó esik nem tervezett, spontán jelenségekről és folyamatokról. A dilemmákat tükrözik azok a viták, amelyek oktatási rendszerünk távlati fejlesztésének koncepciója körül évek óta folynak.

A hagyományos oktatástervezés-változás nem pusztán oktatásügyi jelenség. *Része annak az átalakulásnak, amely a tervezésben végbemegy.* A tervezésnek ezt az átalakulását a szakirodalom abban jelöli meg, hogy a tervezés a jövőben fokozatosan társadalmivá válik.

A társadalmi tervezés fogalma már nem új a tervezés szakirodalmában, bár a kifejezés még mindig félreértésekre ad okot. Az áttekintett irodalom alapján a „társadalmi tervezést" úgy értelmezem, mint új egészre törekvést a gazdasági és az azt kiegészítő ún. szociális tervezésből. Nem szabad azonban egyszerű összegezésre gondolnunk. A társadalmi tervezés anynyival haladná meg mai tervezésünket, hogy a társadalom totalitását tekintené tárgyának. Eszerint a társadalmi tervező nem a gazdasági növekedés feltételeként tervezné meg a szociális szférát, hanem a társadalmi fejlődés feltételeként törekednék a gazdasági folyamatok megtervezésére is. *Társadalmivá a tervezés akkor válhat, ha a gazdasági növekedést társadalmi célúnak tekinti: a társadalmi fejlődés céljait tűzi elébe.*

De melyek azok a társadalmi jelenségek, viszonyok, szférák, amelyeket az így értelmezett tervezésnek át kellene fognia? Erről ma még meglehetősen eltérők az álláspontok. Kézenfekvőnek látszik, hogy a társadalmivá váló tervezésnek a társadalom totalitását kellene magába foglalnia termelőerőivel, termelési viszonyaival és tudatformáival együtt. De bármenynyire egyetértünk ezzel az igénnyel, mégiscsak pontosabban meg kellene fogalmaznunk, milyen „komplexumokat" kívánatos beemelni a tervezésbe, s egyáltalán melyeket tekinthetnénk tervezhetőknek. Az eltérő megközelítések közös vonásait keresve magam azt javasolnám, hogy társadalmunk fejlődési folyamatait kíséreljük meg tervezni. Ezen röviden a következőket értem.

a) A tervezés során célokat rögzítünk és eszközöket választunk elérésükhöz. Amikor azt javaslom, hogy tervezésünk tárgyát folyamatnak fogjuk fel, arra gondolok, hogy tervcélokat ezek tekintetbevételével igyekszünk kitűzni. Először tehát azt az átfogóbb folyamatot tárjuk fel, amelybe célkitűzésünkkel és eszközeinkkel beavatkozunk, más szóval: amelyet a tervezéssel erősíteni kívánunk.

b) A tervezésben ma is beszélünk ún. társadalmi-gazdasági szükségletekről, és a tervcélokat ezek tekintetbe vételével igyekszünk kitűzni. Ezen túlmenően azt javaslom, hogy a szükségletek manifesztálódását egy fejlődési folyamat állomásainak fogjuk fel, és tudatosítsuk, hogy tervcéljainkkal ebbe a folyamatba kapcsolódunk bele.

c) Amikor a tervező tervez, a társadalmi fejlődés részesévé válik. De nem pusztán együttthatója a folyamatnak, hanem maga is megváltozva kerül ki belőle. Sokszor megfogalmaztuk már, hogy tervezni folyamatosan kell, mert a kiindulásul vett állapotok természetesen mindig „elmozdulnak". Ehhez annyit szeretnék hozzáfűzni, hogy maga a tervező is megváltozik. Amikor újabb célt tűz ki, már másként látja a fejlődési folyamatot, amelynek – beavatkozva – részesévé vált. A tervező együtt fejlődik a társadalommal, amelynek folyamatait tervezi.

A következőkben mindennek bővebb kifejtésére törekszem. Választott példám az oktatás tervezése. Oktatástervezésről eddig jobbára a távlati népgazdasági tervezés keretei közt, a munkaerő-tervezés vetületeként beszéltünk. *Ez az oktatástervezés most átfogóbb művelődéstervezéssé van bővülőben.* Alább részletesebben kifejtem, hogy ez mit jelent.

## A MŰVELŐDÉSTERVEZÉS TÁRGYA

Hogy az oktatástervezés művelődéstervezéssé alakul, mindenekelőtt azt jelenti, hogy kibővül a tervezés tárgya. A tervezés fejlesztése során eddig is többféle kísérletet tettünk erre, de azt hiszem, még mindig nem sikerült eléggé következetesen meghaladnunk a korábbi gyakorlatot úgy, hogy egyúttal az eredményeket is megőrizhessük.

A munkaerő-tervezők azt ajánlják, hogy az oktatás tervezését a népgazdaság távlati tervezésén belül a munkaerő tervezésének tágabb egészébe helyez-

zük bele (kiegészítve természetesen az iskolarendszer társadalmi-politikai és személyiségformáló-pedagógia funkcióival). Az oktatástervező – e szerint a szemlélet szerint – elsősorban az iskolarendszer kibocsátását kell megtervezze a munkaerő-szükséglet ismeretében, annak megfelelően. Minden további tevékenysége is levezethető ebből.

A munkaerő-tervező javaslatával szemben az egyik ellenvetésem az, hogy lényegében éppúgy intézményi tervezést kívánna, mint az a közoktatás tervezésében eddig történt. Ha megmaradunk pusztán annál, hogy az oktatás „rendszer" (inputja a tanulatlan, outputja pedig a képzett ember stb.), akkor ezzel csupán lemásoljuk, a jövőbe vetítjük, s valójában tehát távlatilag is konzerváljuk az oktató iskola mai intézményét. A hagyományosabb és e munkaerő-indíttatású oktatástervezés közt a különbség legfeljebb annyi – bár persze ez sem kevés –, hogy nem szűkül többé a közoktatás intézményrendszerére, hanem bevonja a tervezésbe a szakképzés intézményeit is.

A másik ellenvetés a munkaerő-kiindulású oktatástervezéssel szemben az szokott lenni, hogy bár a munkaerő-tervezésből nélkülözhetetlen szempontok következnek a művelődés tervezésére nézve, a munkaerő-struktúra változásainak előrejelzése csak egy része a művelődés távlati tervezésének. Ami az „oktatás" keretében történik, sokkal több és sokkal tágabb, mint a szaktudás közvetítése. Annyival több és annyival tágabb, hogy a lényege nem ragadható meg az egyén szakképzettségének, illetve az iskolából kilépő korosztályok képzettségi struktúrájának elemzése révén.

Nem elégedhetünk meg tehát azzal, hogy az oktatástervezéssel is hozzájárulunk a szakmunkaerő-szükséglet kielégítésének tervezéséhez. Miközben az oktatást tervezzük, a *szakmai tanulást társadalmi folyamatnak fogjuk fel, amelyben a termelési szervezetek és ágazatok szakmunkaerő-szükségletének ki-*

*elégítése különféle rétegek és csoportok társadalmi törekvéseivel fonódik össze.* Oktatást tervezve ebbe a kölcsönhatásba avatkozunk bele; ez a kölcsönhatás teszi lehetővé, de korlátozza is egyben az oktatástervező hozzájárulását a gazdasági növekedéshez, a társadalmi szerkezet átalakulásához és benne a személyiség fejlődéséhez.

De manapság nemcsak a szakképzéssel szoktuk az oktatástervezés hagyományos körét kibővíteni, hanem a közművelődéssel is; megkísérelve ezzel az oktatás tervezését a kultúra tervezésébe bevonni (nemegyszer szembeállítva a szakmunkaerő-szükségletből való kiindulással).

Az oktatástervezés és a kultúratervezés ilyen összeolvasztása viszont ismét számos félreértést eredményez. Az egyik nehézség az, hogy a kultúratervezést jóval szűkebben szokás érteni. Rendszerint éppen azokat a cselekvési területeket jelölik vele – az irodalmat és a művészeteket, tágabban az alkotó aktivitásokat és a szabadidő-tevékenységeket –, amelyek mind a munka világából, mind a tudományból és az oktatásból kimaradnak. Ezért abból, hogy az oktatástervezést a kultúratervezés részének mondjuk, könnyen gondolhatja bárki, hogy az intézményes oktatást távlatilag például szabadidős programokkal tervezzük felcserélni. Ez a félreértés azonban könnyebben eloszlatható. Hiszen a kultúrát – a közművelődést csakúgy, mint a művészeti életet – aligha lehet tervezni anélkül, hogy ne az egész társadalom művelődésének alapjául szolgáló iskolázásból indulnánk ki. Hogy mennyire nem lehet, arról megfelelőképp tanúskodhatnak az ez irányú kísérletek akárcsak a legutóbbi évekből is. E próbálkozásokból világossá válik: közművelődést-kultúrát tervezni önmagában, a tanulás és képzés intézményes formáitól függetlenül (vagy annak ellenére) éppúgy féloldalas, mint oktatást tervezni a ráépülő közművelődés figyelmen kívül hagyásával.

A másik nehézség abból adódik, hogy a kultúrát

még aligha vagyunk képesek másként tervezni, mint a kulturális intézmények működéseként. Az oktatástervezés körét pedig éppen úgy akarnánk tágítani, hogy távlatilag ne csak az iskolák működését tervezzük meg. De mindaddig hiába tágítjuk ezt a kört „a kultúra" irányába, ameddig művelődéstervezésen is intézménytervezést értünk (jóllehet nem iskolák, hanem mozik, könyvtárak és múzeumok tervszámait tervezzük).

Amikor a hagyományos „oktatástervezés" helyett a művelődéstervezés kibontakozását javaslom, arra gondolok, hogy nem elegendő a meglevő nevelési-oktatási-képzési, tudományos és közművelő intézményeink működését – azaz munkatársainak tevékenységét s e tevékenységek feltételeit – megterveznünk, mert ezzel akarva-akaratlanul az oktatás, a képzés, a nevelés mai formáit vetítjük a jövőbe. Ezt elkerülendő, *azoknak a tevékenységét kell előre látnunk és terveznünk, akikért már a mai intézményeink is működnek, vagyis tehát az egyének és a társadalmi közösségek művelődését.* Javaslatomat a kultúra és a művelődés korszerű értelmezéseire alapozom, amelyeket az utóbbi évek marxista társadalomtudományi és művelődéselméleti szakirodalmában olvashatunk.

a) A művelődés történelmi folyamat, amelynek során az ember megismeri és sajátjává teszi a természetet, miközben maga és a természet közé alkotásaiból a művi környezet egyre szélesebb sávját építi. A művi környezet magában foglalja az emberiség történelmi tapasztalatait (amelyek részben tárgyakban és alkotásokban kristályosodtak ki, részben pedig pszichikus képződmények), jellegzetes tevékenységformáit (beállítottságait, magatartásmintáit), valamint érték- és normarendszerét. „Kultúra" ebben az értelemben nemcsak a művészetek és műalkotások köre – valamint a róluk szóló ismeret, az őket tartalmazó tudás –, hanem az ember teljes társadalmi viszonyrendszere. A művelődés pedig az a folyamat, amely-

ben az új nemzedékek mindig újra elsajátítják a kultúrát. Ennek az elsajátításnak eredményei a kultúra újabb alkotásai.

b) Alkotás és befogadás köznapi értelemben önálló folyamatok, amelyek szerencsés esetben megfelelnek egymásnak, s amelyek közt – mint a művész és közönsége között – társadalmi kapcsolat alakul ki. A marxista művelődéselmélet ma arra mutat rá, hogy a differenciálódás alkotó és befogadó között társadalmi-történeti fejlődés eredménye, nem pedig az alkotás természetéből eredő, lényegi különállás. Az alkotókat és közönségüket, a tudás birtokosait s a tudás híján szűkölködőket a társadalmi munkamegosztás és a ráépülő osztályviszonyok állították szembe és szolgáltatták ki egymásnak. A társadalmi viszonyok átalakulása azonban már ma is, a jövőben pedig mind szélesebb körben ad lehetőséget arra, hogy az alkotás és a befogadás egységét helyreállítsuk. Vagyis hogy az ember alkotóerőinek kibontakozásával készítsük elő a kultúra befogadását, a kultúra átadásával pedig az ember alkotóerőit bontakoztassuk ki.

c) A művelődés az a folyamat, amelyben a társadalom megőrzi önmagát, miközben továbbfejlődik. A társadalom tagjai ugyanis áthagyományozzák ismereteiket, magatartásaikat és normáikat, és ezzel a közösség viszonyrendszere – intézményesült, sőt eltárgyiasult formában – túléli a nemzedéket. A tény azonban, hogy a természettel folytatott tevékenységcserében minden generáció kitermeli a rá jellemző új ismereteket, magatartásokat és normákat, egyúttal biztosítja, hogy a közösség viszonyainak rendszere továbbfejlődjék a történelem folyamán. A művelődés ebben az értelemben az a folyamat, amelyben a társadalom a kultúrája révén egyre magasabb fejlettségi fokon stabilizálódik.

d) A művelődés folyamatában az egyén a közösség tagjává válik, miközben kibontakozik a személyisége. A kultúra elsajátítása ugyanis azoknak az ismeretek-

nek, magatartásoknak és normáknak a megtanulása, amelyek a közösség tagjaira jellemzők, felhasználásuk, követésük, megtartásuk pedig a közösséghez tartozást jelenti. Az ismeretek, magatartások és normák megtanulása közben az egyén kapcsolatba lép a másik emberrel és azonosul önmagával; azaz a közösség tagjaként személyisége kibontakozik: emberré válik. Ez afolyamat nem korlátozódik az ember egyik vagy másik tevékenységére – például a munkamegosztásban való részvételre vagy a szabad idejére –, hanem valamennyi tevékenységszférában folyik. Nem korlátozódik egyik vagy másik életszakaszára sem, hanem átfogja az egész egyéni életet. A művelődés ebben az értelemben a személyiség kibontakozásának és az egyén közösségivé válásának folyamata.

A művelődés tehát a létrehozás és befogadás, az alkotás és elsajátítás folyamata. Társadalmi folyamat, amelyben az egyén a közösség produktumainak teljes körét sajátítja el, vele együtt pedig a közösség viszonyrendszerét is. Fejlődési folyamat: nemcsak az egyes ember biológiai reprodukciójának folytatódása a társadalmi szférákban, hanem a társadalmi közösségek átalakulása is tagjaik átalakulása révén. *A művelődés egyúttal olyan egész, amely átfogja a tanulás, nevelés, képzés, kulturálódás valamennyi tevékenységét, akár intézményesültek és szervezeti keretek közt folynak, akár nem.*

A művelődés tervezése eszerint nem pusztán intézmények és szervezeti keretek fejlesztését célozza, hanem ezek révén folyamatok kibontakoztatását. A tervező a művelődés e társadalmi folyamatába avatkozik be a szocialista műveltség modelljének célul tűzésével, szervezeti keretek alakításával, hogy a csoportérdekek vezérelte spontán társadalmi tevékenységeket társadalmunk fejlődésének fő sodrába vezesse, s ezzel szocialista társadalmi fejlődésünket meggyorsíthassa.

A tervezés során az elmondottakkal szemben két ellenvetést is tehetünk. Egyrészt, hogy egy ennyire általános elgondolás a művelődésről úgyszólván semmit sem mond az ágazati irányítás számára. Másrészt, hogy a művelődés ilyen átfogó képe alapján aligha tudjuk mai intézményeink fejlesztését tervezni. A tervezés eszköztára és adatbázisa ugyanis ma még egyáltalán nem alkalmas erre. A kérdés tehát, hogy tervezhető-e a művelődés, ha ennyire tág értelemben használjuk, mindenképpen jogos; mert vagy nem a művelődés az, amit tervezünk, vagy ha ez a művelődés, akkor nem tudjuk (a szó mai értelmében) tervezni. Példaképpen most csak az egyik nehézséget: az adatbázist szeretném kiemelni.

Az egyik probléma az adatok hiánya. A társadalmi tervező számára legkönnyebben azok az adatok hozzáférhetők, amelyek a nagy statisztikai hagyománnyal rendelkező irányítási terület helyzetét és mozgástendenciáit tükrözik. Ilyen terület mindenekelőtt a népesedés, és ilyen az oktatásügy meg az egészségügy. Más területeken viszont úgyszólván teljes az adathiány. Az előbbiekhez képest még kevés adattal rendelkezünk akár a társadalmi rétegződés helyzetéről és fejlődési tendenciáiról, akár a művelődésről vagy az életmód alakulásáról. Ezekből a hiányokból következik, hogy ha összegeznők is a már meglevő adatbázisokat – egymás mellé helyezve például a népmozgalom, az iskolázottság vagy az egészségi állapot adatait –, akkor is csupán hiányos képet alkothatnánk társadalmunkról. Ez a kép még nem alkalmas arra, hogy birtokában a társadalmat és fejlődési folyamatait egészében tekinthessük és tervezhessük.

A másik probléma a meglevő adatok jellege. Azokban az irányítási szférákban van ugyanis számottevő hagyománya a statisztikának, amelyek a mai értelemben vett statisztikai adatgyűjtések megindulásakor

központosítva voltak, mint például a közoktatás vagy a közegészségügy. Érthető módon ez az adatbázis a felvilágosult abszolutizmus irányítási szemléletét volt hivatva szolgálni; számba venni a hatáskörébe tartozó intézményrendszert, működtetésének szabályozása végett. Úgyhogy az oktatásstatisztika jelenlegi formájában nemcsak sugallja, hogy az oktatástervező képesítések rendszerét és iskolát tervezzen, de egyebet nem is tesz lehetővé.

További probléma a „kemény" és a „puha" statisztikai adatok rendezetlen viszonya. Az oktatásstatisztika mai „kemény" adatait kiegészítendő „puha" statisztikai adatokra lenne szükségünk a társadalomban folyó művelődési tevékenységekről. Hogy azonban ez mekkora technikai nehézségekbe ütközik, elegendő csupán az időmérleg-, az értékorientáció vagy az úgynevezett tudásszint-vizsgálatokra utalni.

Ha végignézünk azokon a társadalomstatisztikai rendszereken, amelyeket a nemzetközi szervezetek tagjaik számára javasolnak, láthatjuk, hogy ezek egyike sem tartalmaz így értelmezett művelődésstatisztikát. A legfőbb kifogásunk velük szemben éppen az lehet, hogy az oktatást és a kultúrát két különböző területként kezelve, nem segítik, inkább még nehezítik összefoglaló művelődési jelzőszámok kialakítását. Ez abból a helyzetből magyarázható, amelyben a társadalomstatisztikai rendszerek születtek: a meglevő adatbázis kihasználására törekvésből, a folyó adatgyűjtésekre támaszkodásból.

*Ahhoz tehát, hogy a művelődést valóban a maga teljességében tervezhessük, mindenekelőtt egységes művelődésstatisztikai adatbázisra lenne szükségünk.* Azaz olyan jelzőszámokra, amelyek a művelődést mint társadalmi folyamatot írják le, amelyek segítségével e társadalmi folyamat összetevői (tevékenységei) leírhatók, s amelyek alapján a folyamat esetleges változásait is jelezni tudnánk. (...)

Hozzáteszem, hogy a művelődés egy ilyen jelzőszámrendszerének kialakításától – a társadalmi ter-

vezés információellátásának részeként, azzal összefüggésben – még igen távol vagyunk. Egyelőre csak a nehézségeit látjuk: azt, hogy mennyire munkaigényes, és hogy milyen csekély az esélyünk egy művelődési jelzőszámrendszer integrálására, mivel átfogó társadalomstatisztikai rendszerünk sincs még. De hadd tegyem mindjárt azt is hozzá, hogy a hazai társadalomkutatás különböző területeiről máris sok hasznos kezdeményezés vonható ide. Egy jelzőszámrendszer kialakítása elvileg már ma sem lehetetlen feladat – ha tudjuk is, hogy rendszeres működtetése csupán távlatilag érhető el. A művelődés távlati tervezésével természetesen nem várhatunk egy minden tekintetben kifogástalan jelzőszámrendszerre. A művelődéstervezés tehát nemcsak feltételezi a művelődési jelzőszámok rendszerét, de elő is készíti, meg is alapozza.

## A MŰVELŐDÉSTERVEZÉS IDŐHORIZONTJA

A művelődést társadalmi folyamatnak fogva fel, tervezése távlati kell legyen. Ezzel nagyjából mindenki egyetért. Azzal azonban már kevésbé, mit is kell távlatokon értenünk. Röviden összegezve azt mondhatjuk, hogy a hosszú táv ma három-négy ötéves tervidőszakot jelent, de ezen az időhorizonton belül az oktatást sokszor ugyanúgy tervezzük, mint középtávon.

A középtávú tervezés azonban, amelynek mintájára sokszor még ma is elgondoljuk a távlati tervezést, három vagy négy tervidőszak számára már nagyon is nyilvánvalóan alkalmatlan. Mindenekőtt azért, mert lehetetlen – vagy legalábbis mindeddig nem voltunk képesek rá –, hogy a kívánatos célállapotot (a „távlati iskolarendszert", ahogy nevezni szokták) pontosan megkonstruálhassuk. Ennek nemcsak az az oka, mint gyakorta hivatkoznak rá, hogy az oktatás bonyolult és sok tényezős rendszer. Azt hiszem inkább, ez már túlontúl hosszú ahhoz, hogy részletesen ki-

dolgozott eredménytervet készítsünk, amelyet lényegében többé nem kell módosítanunk, tehát amelyből valamennyi intézkedésünket konzisztensen levezethetjük.

Tervet készítve társadalmi folyamatba avatkozunk bele, sőt annak részeseivé válunk. A tizenöt-húsz évre készített fejlesztési terv, mihelyt megvalósításához hozzákezdünk, többé már nem független a művelődés folyamatától, hanem maga is a fejlődés tényezőjévé válik, átalakítva ezzel a folyamat kezdetén előre látható célállapotot. Ezért a *távlati tervet nem tekinthetjük csupán előírásnak, hanem egyúttal a fejlődés katalizátorának is.* Következésképp nem elegendő a távlati tervidőszak végén csak arról beszélni, vajon a kiindulásul felvázolt elképzeléseket teljesítettük-e. Jobb ehelyett inkább úgy fogalmazni, hogy beváltak-e prognózisaink, amelyeket annak figyelembevételével készítettünk, hogy a társadalom művelődésének folyamatába tudatosan beavatkozunk. Helyesebb tehát normaként is, de prognózisként is felfogni a távlati tervet: kívánalomként, hogy merre szeretnők, ha fejlődnék művelődésünk ügye, de prognózisként is egyben arról, hogy időhorizontunk végén hol fogunk tartani.

Amikor a művelődés folyamata elé távlati és összefoglaló célt tűzünk ki, akkor úgy kell felfognunk, mint eszményt, értéket, amelyet lépésről lépésre közelítünk, miközben egyre pontosabban látjuk és tovább is fejlesztjük. E távlati eszmény szerepe csak részben az, hogy megvalósuljon. Legalább ugyanennyire szerepel folyamatos döntéseinkben érték gyanánt, amikor a fejlődési folyamat elágazási pontjain a választutak lehetséges következményeit tárjuk fel. *Ha távlati céljainkat csak részben érjük is el, de folyamatosan közelítenünk kell őket.*

A művelődést társadalmi folyamatként tervezve ezért mindenekelőtt értékeket kell választanunk: nagyjából képet arról, miként képzeljük el társadalmunk művelődési tevékenységeit, eredményeit, kere-

teit például az ezredfordulón. A hangsúly azonban itt már nem azon van, hogy a fejlődési folyamat részletes eredménytervét dolgozzuk ki. Ehelyett a belátható folyamat legfőbb döntési csomópontjait, kritikus elágazásait kell feltárnunk és minősítenünk értékeink alapján, keresve, hogy a jelenlegi helyzetből eszményeink irányában miként léphetünk tovább. Aztán pedig a soron következő fejlődési szakaszra, a legközelebbi elágazási pontig belátható távra kell figyelnünk, és a középtávú tervezés bevált eljárásaival megterveznünk. A szakasz végén a művelődés fejlődését kiinduló értékeinkhez mérjük hozzá. Tisztítva értékeinket és nagyjából rögzítve a legfontosabb „kritikus elágazási pontokat", ismét a legközelebbi fejlesztési szakaszt kell részletekbe menően terveznünk. Azt hiszem, a távlati tervezés így válhat leginkább részévé a művelődés folyamatának, s részesévé válva így tudja fejlődését a legeredményesebben katalizálni is.

Ha a művelődést társadalmi folyamatnak fogjuk fel, nem elegendő többé csak célokat kitűzni és ebből kikövetkeztetni a társadalomirányítási eszközöket. Vitatom tehát a cél-eszköz elgondolás kizárólagos érvényességét. Nem a célok kiválasztásának fontosságát vonom kétségbe, és nem állítom természetesen, hogy a fejlesztés eszközeit céljainktól függetlenül lehetne megválasztanunk. Vitatom viszont, hogy a tervezés problémahelyzetek megoldására szolgálna. A problémaorientált tervezés ugyanis a működés folyamatosságát biztosítja. Az az alapgondolata, hogy az adott rendszernek zavartalanul kell működnie, a tervező dolga pedig hozzájárulni a mégis fellépő zavarok elhárításához. A problémaorientált tervezés eszménye a zavartalan működés, nem pedig egy folytonosan bontakozó folyamat, amely törvényszerűen újabb és újabb problémahelyzeteket idéz elő.

Helyesebbnek tartom tehát, ha a *társadalmi folyamat kibontakoztatását döntések láncolatának fogjuk fel.* A tervezés lényege ebben az esetben az alternatív stratégiák előrejelzése, mégpedig az elérendő értékek

alapján. Társadalmi folyamatokat tervezéssel leginkább akkor bontakoztathatunk ki, ha feltárjuk a fejlődés alternatíváit. Ekkor ugyanis nemcsak problémákat látunk, amelyeket meg kell oldanunk, hanem lehetőségeket, amelyeket választhatunk. Aki választutak előrejelzését tartja a távlati tervezés lényegének, az abból indul ki, ami előre visz: a feltárt utak között a jövőbe vivőt keresi.

Azt javaslom tehát, hogy mindkét helyzetértékelést építsük bele a távlati tervezésbe. És mivel a művelődést a társadalom fejlődési folyamatának tartom, adekvát tervezői szemléletként ajánlom, hogy e folyamat egészét döntések láncolatának fogjuk fel, amelyen belül a legközelebbi középtávú szakaszt természetesen továbbra is a már bevált eszközökkel és módszerekkel célszerű megterveznünk.

## A MŰVELŐDÉSTERVEZÉS FUNKCIÓJA

Tervezésen – kimondva-kimondatlanul – rendszerint egyfajta központi akarat megnyilatkozását értjük. Úgyhogy a „tervezett" ellentétének tartjuk nemcsak azt, ami tervezetlen, hanem sok esetben azt is, ami önkéntes, spontán.

Az oktatástervezésben mindmáig ez a szemlélet uralkodott: központilag, részletekbe menően akarnánk hosszú távra előre tervezni. Eredményül a töredékes információk sokaságát kapjuk, amelyekkel azonban még mindig nem lehet részletekbe menően kidolgozni egy „távlati iskolakoncepciót". S az így felépített tervezésnek ráadásul egyéb, nem kívánatos következményei is vannak. Közülük hadd említsem meg a tervezőkre háruló túlontúl nagy felelősséget, ezzel együtt pedig a potenciális végrehajtók elidegenülését.

Azt hiszem azonban, a tervezésnek ekkora szerepet tulajdonítani túlzás. Hiszen a tervezésnek számos szintje van: különböző szférákban, körökben, érdek-

együttesekben folyik. Az átfogó tervezés funkciója pedig nem az, hogy valamifajta zárt rendszerként kezelje őket, hanem hogy megpróbáljon összhangot teremteni közöttük.

A társadalmi tervezés kibontakoztatása végett a *tervezés olyan rendszerét kívánatos kialakítani, amelyben a résztvevők maguk tűzhetik ki céljaikat és választhatják meg eszközeiket.* Eközben a fölöttes szinten olyan átfogóan kell tervezni, hogy az alsóbb szintek új meg új céljai mind beleférhessenek a fölöttes szintek tervezésébe, mintegy a rendszer programmódosításának legyenek felfoghatók. A művelődés tervezését is több szintes rendszerben gondolom el, ahol minden résztvevő tervezi a művelődést. Minél magasabban foglal helyet a rendszer szintjein, annál távlatibban. Egyúttal olyan tágan, hogy az alsóbb szinteken tervezők új célkitűzései számára keretet és orientálódást biztosíthasson.

Amikor a művelődéstervezés összehangoló, érdekeket egyeztető funkciójáról beszélünk, kézenfekvő, hogy a társadalmi részvételre is gondoljunk a tervezésben. A hazai szakirodalomban azonban a két fogalom – társadalmi tervezés és részvétel a tervezésben – egyelőre még nem vagy csak ritkán kapcsolódik össze. Pedig maga a kifejezés sugallja: *a tervezés társadalmivá válik abban az értelemben is, hogy társadalmat tervezünk, és abban is, hogy a társadalom tervez.*

A társadalmi részvétel leginkább úgy szokott felmerülni, hogy a „társadalmat" – a helyi közösséget, a lakosságot, az érintett társadalmi csoportokat – be kell vonni a tervkészítésbe. Ennek logikája eléggé nyilvánvaló. Egyrészt a tervező akkor mondhatja sikeresnek magát, ha valódi igényeket és elvárásokat tudott kielégíteni: ha csakugyan azt nyújtotta, amit a lakótelepen lakók, az autópályán közlekedők, a parkban pihenők vártak. E valóságos igényekről és elvárásokról legjobban úgy tájékozódhat, ha megkérdezi a leendő felhasználókat. Másrészt a tervezés megbízhatóbb, ha a tervező előre ismeri az érintettek

majdani reagálását, s így esetleg meg is előzheti. Számos példa mutatta, hogy a tervezés által érintettek bizonytalanná tehetik a tervezés alapjául szolgáló előrejelzéseket és nehezíthetik a megvalósítást. Végül pedig az érintettek megnyerésére, a terv helyességének bizonyítására is az a legjobb, ha kialakításába mindazokat bevonják, akiknek a véleménye kezdetben eltér a tervezőétől.

Úgy látszik tehát, hogy az ilyen társadalmi részvétellel sikeresen áthidalható az az elidegenedés, amely a tervezők és a leendő felhasználók, megvalósítók között kialakul. Csakhogy a tervező és a felhasználó eltávolodása, lényegi különállása ezzel még nem szűnik meg, bár az esetleges feszültségek jelentősen csökkenthetők. Sőt mi több: amikor a tervező „bevonja" a lakosságot, ezzel egyúttal kifejezésre juttatja, hogy az érintettek egy más világ, amelynek elvárásai eltérnek a tervben foglaltaktól.

Differenciálatlanul a „lakosságról", „közösségről", „társadalomról" beszélni egyébként is csak addig lehet, míg azok, akiket a tervező be kíván vonni, viszonylag homogéneknek tekinthetők, mivel egymástól is eltérő érdekeik nem tudatosultak. Mihelyt valóban elkezdjük bevonni a „lakosságot" például a művelődéstervezésbe, világossá válik, hogy pontosabban vagy homályosabban körvonalazott érdekcsoportokkal kell számolnunk, amelyeknek érdekei ráadásul egymással is szembekerülhetnek. A szociológus ezért azt ajánlja a tervezőnek, ne elégedjék meg a társadalmi részvétel jelszavával, és ne a „lakosság" bevonásával próbálkozzék. Ehelyett először ismerje meg az érintett társadalmi együttes érdekviszonyait, azután pedig azokra az igényekre és elvárásokra támaszkodjék, amelyek tervcéljai irányába mutatnak.

A szocialista demokrácia kiszélesítésének időszakában azonban e tervezői eljárással sem lehetünk elégedettek. Szükséges persze a nem kívánatos feszültségek csökkentése a tervezők és a felhasználók között; és biztos az is, hogy eközben a tervezés a tár-

sadalmi fejlődés irányába mutató elvárásokra kell támaszkodjék. Az oktatás tervezője azonban, ha csupán azt mérlegeli, hogy a munkaadókra, a szülőkre, netán a pedagógusokra hallgasson-e inkább, amikor kilépési arányszámokat tervez, még mindig kívülről-felülről közeledik a művelődés folyamatához. Hasonlóképp tesz például a kultúra tervezője is, amikor műsorpolitikákat javasol, vagy a szűkös anyagi források szétosztását latolgatja. Ilyenformán – néha épp a döntőbíró szerepében – úgy avatkozik bele a művelődés társadalmi folyamatába, hogy magamagában ezt rendszerint nem is tudatosította.

Azt javaslom, hogy a művelődést olyan folyamatnak fogjuk fel, amelyet különféle érdekek alakítanak, azok eredője. E részérdekek rendkívül eltérők lehetnek, bár valahogyan mind a művelődés irányába hatnak: a vállalatok vezetői szakképzett munkaerőt igényelnek; a szülők és fiatalok társadalmi presztízsemelkedést, tartalmas szabad időtöltést, elit szakmát; a pedagógusok több tanulót, főként a társadalmilag legelismertebb iskolatípusokban és így tovább. Ha a tervező átfogóbban művelődést tervez – nem pedig pusztán iskolát, munkaerőt, szabadidős kultúrát –, egyik igényt sem rangsorolhatja egyszer s mindenkorra előbbre a többinél. Ehelyett olyan feltételeket kell terveznie, amelyek az eltérő részérdekeket mind a művelődés irányába kalauzolják. *Úgy kell terveznie tehát, hogy a részérdekek érvényesülése közben, sőt éppen rajtuk keresztül a művelődés folyamata fejlődjék tovább.*

Az így felfogott művelődéstervezés egyúttal azt is jelenti, hogy a *tervezés különböző szintjeinek kibontakoztatására törekszünk.* Vagyis arra, hogy a társadalmi közösségek, amelyek művelődnek – el egészen az egyes emberig –, tervezzék is művelődési tevékenységeiket. Hiszen a művelődést aktív befogadásnak értelmezzük; közönségtoborzás helyett közösségépítésnek, amelynek során a személyiség lényegi erői bontakoznak ki. Nem bevonni kívánjuk tehát őket a

művelődés megtervezésébe, nem is tervezzük meg helyettük a művelődés tevékenységeit. Ehelyett inkább „a tervezést tervezzük": azaz a feltételek megtervezésével a művelődés kívánatos, szocialista értéket hordozó-tervező tevékenységeit segítjük megvalósulni.

A művelődéstervezés szerepéről szólva tisztáznunk kell azt is, hogy hogyan alakulhat a tervezés és a döntés, a tervezés és az irányítás viszonya a társadalmi tervezésben. Erről is számos nézet van ma forgalomban.

Az egyik nézet szerint a tervező olyan szakember, aki tudományos elemzéseket végez vagy használ fel, velük döntéseket készít elő, nem tart azonban igényt politikai cselekvésre. Aki ezt a viszonyt tartja kívánatosnak a tervezés és a döntéshozatal között, kimondva-kimondatlanul elfogad számos további feltevést. Például azt, hogy a tervező értékmentes szakember a szónak abban az értelmében, hogy csak szaktudománya iránt elkötelezett. Törekvése lezárul ott, hogy miközben döntéseket készít elő, tudományos meggyőződéséhez tartsa magát: szakmailag kifogástalan munkát végezzen. Az „értékmentes tervező" képét az a feltevés egészíti ki, hogy a politikai cselekvéshez másfajta képességek kellenek, és hogy a döntés lényegét tekintve másféle tevékenység, mint a társadalmi valóság megismerése. Mindez a döntés misztifikálásához vezethet.

A másik nézet szerint viszont a tervező sosem mondhat le saját értékei követéséről, éppen mert nemcsak szakmailag elkötelezett, hanem társadalmi-politikai meggyőződése szerint is. Akarva-akaratlanul befolyásolni igyekszik tehát a döntéshozatalt a meggyőződése szerinti helyes irányban. E nézet mögött is fellelhető egy sor további gondolat. Az például, hogy a tudományos kutató valójában teljesebben ismeri a valóságot, mint az irányításban dolgozó szakember, és hogy a tervezőt a birtokában lévő adatok tulajdonképp a döntéshozó fölé emelhetik.

Mindkét nézet a tervezés és a döntéshozatal feszültségeit, sőt szembeállását tükrözi. Ilyen körülmények között azonban a társadalmi tervezés – abban az értelemben, hogy „a társadalom tervez" – nem bontakoztatható ki.

A tervezésben és az irányításban dolgozók társadalmi munkamegosztása természetes és kikerülhetetlen dolog. Szembekerülésük azonban – akár az egyik, akár a másik formában – nem természetes és nem kikerülhetetlen. A művelődést úgy tervezni és irányítani, hogy a művelődési tevékenységek kibontakoztatására törekszünk, csak a fejlett szocializmus társadalmi viszonyai közt lehet, amikor alapvető politikai egyetértés uralkodik. Ilyen feltételek közt a kutatás, tervezés, döntés és irányítás kontínuumot alkothat, és a tervezés – miként ma értjük – hol a kutatáshoz, hol meg inkább az irányításhoz kapcsolódik. A tervező nem a döntéshozó helyett tervez, a döntéshozó sem a tervezővel vitatkozva dönt, mert a jövő feltárása és az alternatívák közti választás a társadalom kutatásának csakúgy, mint irányításának integráns része. A tervezésnek az a szakasza, amely a kutatásban kezdődik, abból nő ki, elsősorban a távlatok megismerésére orientált, így jellegében inkább tudományos előrejelzés. A tervezésnek az a szakasza viszont, amelyet a döntéshozó és irányító szervek folytatnak, már inkább problémamegoldás, amelyben a társadalmi tendenciák feltételként, a döntési alternatívák pedig cselekvési eszközökként vannak jelen.

*A művelődést társadalmi folyamatként tervezni egyúttal azt is jelenti tehát, hogy e folyamat valamennyi résztvevőjének aktivitását igyekszünk kibontakoztatni.* E folyamat egyik résztvevője sem lehet tevékeny mások helyett, hanem a különböző szintű aktivitások más szinteken további aktivitásokat ösztönöznek. A tevékenységek e rendszerébe kell tervszerűséget vinni; s épp ezt tarthatjuk a művelődéstervezés lényegének.

## A MŰVELŐDÉSTERVEZÉS KIBONTAKOZÁSA

Az eddigi oktatásfejlesztési koncepciók – amelyek a szűkebben vagy tágabban értelmezett gazdasági tervezés kontextusában keletkeztek – *általában az iskolarendszerből mint szemléleti egészből indultak ki.* Rendszerint arra próbáltak választ adni, hogy az iskolarendszer – az iskolatípusok, a tanulóáramlás, a pályaválasztás koréve, a képesítések rendszere stb. – hogyan függ össze a társadalmi-gazdasági környezettel, amelyben az iskolarendszer működik.

Az iskolarendszer – az intézmények nálunk történetileg kialakult szervezeti és igazgatási rendszere – azonban nem megfelelő totalitás az olyan szemléletű tervezés számára, amelyet dolgozatomban vázoltam. Ha az iskolarendszert választjuk szemléleti egésznek, akkor fogékonyabbá válunk ugyan a társadalom és az intézményrendszer viszonyának makroszintű elemzésére, mint ezt az elmúlt másfél évtized kiemelkedő oktatásgazdaságtani és iskolaszociológiai eredményei mutatták. Viszont nem figyelünk eléggé a társadalom szűkebb és tágabb közösségeinek és az ott folyó művelődésnek a kapcsolatára úgy, ahogyan az egy lakóhelyi közösség vagy egy tágabb területi egység nevelési-művelődési szervezeteiben, e szervezetek funkcióiban tetten érhető. (Az egyetlen aránylag gyakran emlegetett viszony a családok és a pedagógusok kapcsolata. Szociológiában és neveléstudományban ez a mikroszintű kapcsolat szokta kiegészíteni a makroszintű elemzéseket a társadalmi struktúráról és az iskolarendszerről.)

De milyen társadalmi közösségekről lehet szó? Hol vonjuk meg a határait?

A szó társadalomtudományi értelmében vett közösségek elsősorban a munkamegosztásba való bekapcsolódás alapján, másodsorban a közös kultúra vonzáskörzetében alakulnak ki. A tájközpontok és vonzáskörzetük a területi-társadalmi közösségek mozgásirányát jelzik, amelyet a munkaalkalmak, az

infrastrukturális ellátás, a művelődés lehetőségei befolyásolnak. Bennük és általuk társadalmunk történelmi átalakulása fejeződik ki: a városiasodás, az agrárterületek elnéptelenedése, majd újra benépesülése, az egykori művelődési hagyományok továbbélése vagy elmúlása.

A különböző méretű, egymást átfogó vonzáskörzetek közül azt érdemes kiemelnünk, amely a belátható távlatban leginkább fog integrálódni. A területi-gazdasági tervezés csakúgy, mint az urbanizáció kiterjedése a következő évtizedekben a középfokú központok és vonzáskörzetük legnagyobb méretű társadalmi integrálódását válthatja ki. A komplexen felfogott művelődéstervezéssel erre a folyamatra helyes mintegy „ráépülni".

E vonzáskörzetek közül nem egy már megindult, később ismét megrekedt városodási folyamat történelmi nyomait viseli. Nemcsak közlekedési, igazgatási és termelési szempontból, hanem a művelődés szempontjából is. A középfokú körzetek központjai között több olyan is van, amely nem gazdasági szerepköre miatt, sőt annak ellenére körzeti központ: lényegében éppen kulturális szerepköre s a kulturális hagyomány miatt, amely őt körülveszi. Ha így van, még nyomatékosabban hangsúlyoznám: *a vonzáskörzetekben élő társadalmi közösségek művelődését távlatilag tervezni magában foglalja a mai iskolázás kiterjesztését csakúgy, mint a művelődés mainál integráltabb formáinak kibontakoztatását.*

Az, hogy a középfokú körzeteket ajánlom egy komplex művelődéstervezés számára a társadalmi közösség modelljéül, sokkal többet jelent, mint pusztán az iskolahálózat tervezését regionális megközelítésben. Jelenti először is azt, hogy minőségileg új helyi társadalom kialakulását feltételezzük: az egyenként mintegy százezer lakosra tehető vonzáskörzetekben az ezredfordulóra az urbanizáció jelentős előrehaladásával számolunk. A művelődést a vonzáskörzetekben nem pusztán az iskolák és kultúrházak

elhelyezésével kívánjuk fejleszteni – természetesen ezzel is –, *hanem olyan tevékenységformák tervezésével, szervezésével és irányításával, amelyek a távlatokban urbanizálódó vonzáskörzetek termelési kívánalmainak is, társadalmi igényeinek is megfelel.*

Ezt a művelődést ma nagyjából úgy képzelhetjük el, mint a középiskolázás általánossá válását. Ebbe a tág megfogalmazásba beleértem az általános műveltségnek körülbelül azt a szintjét, amely ma a gimnáziumban megszerezhető, olyan „életminőségnek" az általánossá válását, amely jelenleg nagyjából a 25–35 éves középiskolai végzettségű városi lakosság sajátja.

Úgy gondolom, effajta művelődést szolgálhat az integrált – 3–18 éves korig egységben szervezett – nevelés-képzés-művelődés. A következő évtizedek átfogó oktatási és kulturális tervezésének – azaz tehát a szakmai képzésnek is, a művészetek, az irodalom, a szabad idő, az életmód stb. tervezésének is – csomópontja az iskolázás kiterjesztése a mai középiskolás életkorra. Kiinduló hipotéziseimet – egyelőre inkább a vita, mintsem egyfajta operacionalizálás végett – megpróbálom az alábbiakban összefoglalni.

a) *A középfokú körzetek potenciális társadalmi-gazdasági vonzáskörzetek.* Bennük területi-társadalmi közösségek formálódnak; fejlettségük szintje statisztikai (társadalom-statisztikai-szociológiai) eszközökkel megragadható. A fejlettséghez most és a következőkben az eddigieknél nagyobb súllyal fog a művelődés hozzájárulni. A művelődést nem elegendő ágazatilag tervezni, hanem ezt területi tervezéssel kell kiegészíteni, amelyben a művelődés a társadalmi és gazdasági folyamatok összefüggésében jelentkezik. Az ilyen komplex művelődéstervezés egyúttal a társadalmi tervezés egyfajta formálódása-megvalósulása is.

b) A középfokú körzetek művelődési-intézményi tekintetben rendkívül különböznek. E különbségek miatt számukra eltérő fejlesztési stratégia dolgozandó

ki. Az eltérő stratégia azt jelenti, hogy eltérő utakon kívánjuk ugyanazt a célt megközelíteni, de jelentheti egyúttal azt is, hogy *eltérő stratégiával más és más szervezeti megoldásokhoz fogunk jutni a művelődés fejlesztésekor.*

c) Az említett vonzáskörzetek közül azok vannak leginkább lemaradva, amelyeknek középfokú szerepkörű település a központjuk. Ezekben profiltiszta (közép-) iskolai intézmények nincsenek vagy csak ritkán akadnak. A központi település vonzása még nem egyértelmű; a területi közösséggé válást elősegítő tényezők – kereskedelmi, egészségügyi ellátás, művelődési központ stb. – a vonzáskörzetben szétszórva találhatók. Ezért e *vonzáskörzet települései csak újfajta együttműködésben nyújthatják ugyanazt a lehetőséget, amelyet más vonzáskörzetek már ma adhatnak az ott élőknek.*

d) *A művelődés integrált tervezése arra ad lehetőséget, hogy e vonzáskörzetekben is kibontakoztatható egy magasabb minőségű művelődés.* Feltételei új szervezési formák és új irányítási mechanizmus. Segítségükkel e körzetek nem egyszerűen felzárkózhatnak a már most magasabb kulturális szintű területekhez; hanem a társadalmi-kulturális integrációt is elősegíthetik.

KOZMA TAMÁS – MIHÁLY OTTÓ

# MŰVELŐDÉSÜNK TÁVLATI FEJLESZTÉSE

Sok minden történt a művelődés fejlesztésében csak azóta is, hogy párthatározatunk van az oktatáspolitikáról és a közművelődésről. Mi okunk tehát az elégedetlenségre? Mondandónkat röviden megelőlegezve: kutatóként hiányoljuk a művelődés fejlesztésének *egészben* látását. Úgy gondoljuk, hogy a kezdeményezéseket és az erőfeszítéseket meghatványozná, ha művelődésünk társadalmi folyamatát a maga egészében gondolnánk végig, s próbálnánk levonni belőle a tervezési és fejlesztési következtetéseket. (...)

## A MŰVELŐDÉS TOTALITÁSA

Úgy véljük, akkor járunk el helyesen, ha magából a társadalmi-kulturális *valóságból* indulunk ki. Pontosabban azokból a tendenciákból, sőt „kihívásokból", amelyek ma már a távlati fejlesztéstől függetlenül is értelmezést igényelnek. A következő tendenciákra gondolunk:

A nevelés (művelődés) funkciói kibővültek, szerepe pedig egyre jelentősebbé válik a személyiség és a társadalom fejlődésében.

Megnőttek a képzés iránti társadalmi szükségletek.

Átalakult a köznevelési-közművelődési tevékenységet befolyásoló egyéni igények rendszere. Bonyolultabbakká váltak a művelődéssel összefüggő osztály-, réteg-, csoport- és egyéni érdekek.

A személyiségformálásra való törekvés kísérőjévé válik a legkülönbözőbb társadalmi tevékenységeknek. Ezért van mindinkább szükség a pedagógiai szemlélet elterjesztésére a legkülönbözőbb szervezetekben – többek között a termelő üzemekben is.

A szervezett-irányított művelés-nevelés kilép a hagyományos életkori és intézményi keretek közül, és az egyén fejlődését egész életében szolgáló – az eddigieknél jóval bonyolultabb – rendszerré alakul. A tanulási-művelődési-képzési lehetőségek permanenssé válnak. Az életmód alakulásában egyre alkotóbb szerepe lesz a közvetlenül szervezett, a csak közvetve irányított vagy a már egészében önálló önképzésnek-önművelésnek.

Tisztában vagyunk azzal, hogy a felsorolt és még tovább sorolható tendenciák ma még *csupán „a jövő csírái":* kibontakozásukhoz is csak részben érlelődtek meg a feltételek. Meggyőződésünk azonban – s ez az, amiért e kihívásokat elhatározóan fontosnak tartjuk –, hogy *már mai* feladataink megoldásával is egyúttal e tendenciák kibontakozását kell szolgálnunk.

De hogyan? (...) A tanulság azonban végül is egyszerű. *E kihívások megkérdőjelezik a „közművelődés" és a „közoktatás" dualizmusát.*

A közművelődés és a közoktatás integrálódása a társadalmi fejlődés tendenciáiból táplálkozik; tehát nem pusztán a művelődésügy és az oktatásügy jelenlegi, elkülönített irányításának megkérdőjelezéséről van szó. Mert a nehézség nem egyszerűen az ilyen vagy olyan szintű ágazati irányítás, hanem a művelődés totalitásának kettészakadása, *funkcionális, tartalmi és intézményesült* „skizofréniája". Ebben a – történelmileg egyébként szükségszerű – kettősségben a *társadalmilag nélkülözhetetlen ismeretek elsajátítása elkülönült és el is szakadt a művelődéstől.* Sőt a kötelező és szankcionált iskolázás, szakképzés, oktatásügy bizonyos feltételek között egyenesen szembekerült a művelődéssel, amely ennek következté-

ben a személyiség szabad önmegvalósításának mutatkozhat.

Messzire vezetne annak elemzése, hogy mikor és hogyan jött létre ez az elkülönülés. Elég talán arra utalni, hogy az oktatásügy és a művelődésügy szétválása, külön rendszerként való létezése végső soron a kialakuló kapitalizmus ellentmondásos termelési és ideológiai szükségleteiből fakadt. (...)

Az iskola mint központi, társadalmi *akarat* által szankcionált, kiképzést biztosító intézmény jelenik meg; a közművelődés viszont mint a társadalmi akarat által ugyan szervezett-irányított, de csak közvetve szankcionált önfejlesztő lehetőség, sőt mint *juttatás* jelenik meg.

Mit jelenthet – és mit nem – a közoktatás és a közművelődés *integrációja?* A permanens nevelés, az élethosszig tartó művelődés nemzetközi és hazai szakirodalma *kétfajta* – egymással ellentétes – *veszélyt* tükröz.

*A pedagógiai anarchizmus* képviselői (például Ivan Illich vagy E. Reimer) nemcsak az iskolázást integrálnák a művelődésbe, hanem magát a művelődést is „megszabadítanák" mindenfajta intézményi rendszertől, feloldanák az egyéni tapasztalatszerzés, egy társadalmi méretekben individualizálódott információcsere folyamatában. Az oktatás és a művelődés elkülönülését lényegében úgy számolnák föl, hogy kiiktatnák a közoktatást.

*Az ökonomista felfogás* viszont az egész permanens nevelést – burkoltan vagy nyíltan – a gazdaságosabb munkaerő-termelés szolgálatába állítaná. Vagy úgy, hogy a permanens munkaerőképzést a szabadidő-tevékenység és a művelődés terhére tervezik – szükségszerű fejlődési folyamatnak tüntetve föl, vagy pedig úgy, hogy a pályaválasztás nagyobb szabadságát és nagyobb esélyegyenlőségét biztosító általános képzést a permanens művelődés számlájára utalják, szakképzővé szűkítve az iskolarendszert. (...)

*Ezek közül egyik utat sem járhatjuk.* Amikor a mű-

velődés mai elkülönültségének fölszámolását szorgalmazzuk, a *művelődést egységes társadalmi folyamatnak fogjuk fel.* Az érdekek, amelyek ezt a társadalmi folyamatot mozgatják, a fejlett szocializmusban nem kerülnek kibékíthetetlenül ellentétbe egymással. A művelődést intézményesítve a művelődési tevékenységek számára teremtünk szervezeti kereteket.

## MIT, MIÉRT, HOGYAN KUTASSUNK?

(...) Mindmáig *tisztázatlan* például, hogy *mit is értsünk „köznevelésen".* Ez a szó azt lett volna hivatva hangsúlyozni, hogy az iskolarendszer csupán része egy nagyobb rendszernek, és csak mint az egész része vizsgálható. Vagyis közvetíteni próbáltunk művelődésügy és oktatásügy között: a kutatandó valóságot úgy akartuk meghatározni, hogy *mindkét* rendszer *határvidékeit* belevonjuk. A „köznevelés" kifejezés emellett alkalmasnak látszott arra is, hogy a szűkebben pedagógiai kutatásban a *nevelés* váljék hangsúlyossá az oktatással szemben. Így akartuk ugyanis megnyerni azokat, akik nevelésközpontúvá kívánják fejleszteni az iskolát. Ámde a „köznevelés" szóhasználat – a neki tulajdonított jelentésekkel együtt – *kevés* volt ahhoz, hogy túllépjünk az iskolarendszerre vonatkozó szokásos kérdéseken. A kutatások tervezésében pedig a „köznevelési rendszer" *mindinkább „iskolarendszert" kezdett jelenteni.*(...)

Mi tehát a köznevelés fejlesztését szolgáló *kutatások tárgyának bővítését javasoljuk,* és a művelődés *társadalmi folyamatának átfogó* kutatására gondolunk. A szűkebben értett neveléstudományi kutatásoknak annyiban van – lehet – országos horderejük, amennyiben a művelődés átfogóbb kutatási területének részeként műveljük. Ekkor azonban nemcsak létjogosultságuk van, hanem meggyőződésünk szerint a művelődés fejlesztését szolgáló kutatásokban épp az ilyen tudományos tevékenységre vár a koordináló szerep.

Mindehhez szeretnénk hozzátenni a *kutatások megváltozott szerepét* a nevelés, a képzés és a művelődés *távlati* fejlesztésében. Azt hisszük, a továbblépéshez a kutatás, a döntés és a fejlesztés *újfajta kapcsolatainak* kialakítása szükséges.

Ennek az újszerű kapcsolatnak a lényegét abban látnók, hogy – mind a közművelődés, mint az oktatás területén – meg kellene haladnunk a korábbi „megrendeljük – kikutatjuk – eldöntjük – bevezetjük" sémát. Igaz, hogy ez a séma viszonylag egyszerű, könnyen kezelhető, és hosszú ideig jól segített tájékozódni abban, ami történik, még inkább abban, ahogyan történnie kellene. Úgy is fölfoghatjuk, mint üdvös visszahatását egy korábbi irányítási gyakorlatnak, amely – főként az oktatás terén – a sémából kihagyta azt, hogy „megrendeljük-kikutatjuk".

A valóság azonban, úgy látszik, ma *már kibúvik e séma alól.* Ezt a sémát tartva szem előtt, a művelődés területén végzendő kutatást és fejlesztést sehogyan sem sikerül megnyugtató sorrendbe állítani. Ebben a sémában gondolkodva ugyanis a kutató dolga az, hogy új megoldásokat kutasson ki és próbáljon végig, majd pedig döntéshozatalra ajánljon föl. A fejlesztés irányítójának pedig azt kellene elhatároznia, hogy milyen kutatásokat támogasson anyagilag, „rendeljen meg". De ezt csak mai ismeretei és elképzelései alapján tudja elhatározni. Kutatás viszont épp ahhoz kell, hogy kiderüljön: mennyit ér egy-egy alternatív megoldás, egy-egy problémamegfogalmazás. Ha a kutatás „megrendelője" előre látná, mi derülhet ki a kutatásból, akkor már nem is kellene föltárni a valóságot. Ez azt jelentené, hogy minden átfogó ismeretnek birtokában vagyunk: legföljebb a részleteket lehet még finomítani.

Ebből a dilemmából – hogy tudniillik a kutató vagy a fejlesztő ismeri-e jobban, amit egyikük sem ismer még egészen – alighanem egyféleképpen lábolhatunk

ki. Úgy, hogy a művelődés szférájában folyó kutatások során a *megismerést és a megváltoztatást nem választjuk szervezetileg külön,* hanem a fejlesztés különböző vonatkozásának, arculatának kezeljük őket. Vagyis arra az álláspontra helyezkedünk, hogy a *megismerés* a művelődés szférájában elengedhetetlen része a fejlesztésnek: *a fejlesztés kezdete; a fejlesztés* viszont egyúttal *jó alkalom a megismerésre.* A fejlesztés szempontjából a művelődés valóságának *megismerése munkaeszköz:* a valóságot feltáró kutatás számára a *fejlesztés munkaterep* a művelődés rendszerének bővebb feltárására.

Kutatás és fejlesztés ilyen egységét alighanem azokban a *kezdeményezésekben és kísérletekben* érhetjük tetten, amelyek ma mind az oktatás, mind a közművelődés területén – feszesebb vagy oldottabb formában – gyakorta szerveződnek. (...)

Az elmondottakból *kutatók, tervezők, fejlesztők és kivitelezők új típusú együttműködése következik.* (...)

A következő időszakra ezért másféle viszonyt javasolnánk „kutatók" és „fejlesztők" között. A művelődés távlati fejlesztését támogató kutatásokat mindinkább úgy kellene szerveznünk, hogy benne azok is *részt vehessenek* – nem adminisztratíve, hanem kutatóként –, akik egyébként az *irányításban dolgoznak* vagy éppen kivitelezők. A kutatás szervezése pedig egyre inkább az ő kutató-fejlesztő munkálataik ösztönzése és kibontakoztatása kellene, hogy legyen: annak a tervezése és szervezése, hogy miként tudnák tervszerűen és szakszerűen megváltoztatni, továbbfejleszteni a gondjaikra bízott területet.

A másik következtetés az új eredmények bevezetésére vonatkozik. A többször megfogalmazott séma szerint az új, igazolt eredményeket be kell vezetni, végre kell hajtani, s azután mindezt ellenőrizni is. A dolog lényegével természetesen egyetértünk: az új eredményeket át kell ültetni a gyakorlatba. *De hogyan?* – ez számunkra a nevelés és művelődés eddigi kutatása nyomán nem ilyen egyértelmű.

Úgy gondoljuk, hogy azokat, akiket a művelődés fejlesztése során a kutatómunkába bekapcsolunk, nemcsak egyfajta elvont, szigorúan a jövőre orientált kutatásba kellene beavatni, hanem egyúttal a *változtatásba* is. Mégpedig épp azáltal, hogy a kutatómunka során új megoldásokkal ismerkednek meg, továbbfejlesztik őket, s ezzel önmaguk is átalakulnak. Ez az oktatás és a közművelődés fejlesztésének *valamenni szintjére* vonatkozik: mind a helyi kivitelezésre, mind a regionális vagy akár az országos szintre. Ebben az értelemben tehát, úgy gondoljunk, a művelődés távlati fejlesztését támogató kutatás *sajátosan* – a kutatás más irányaitól némileg eltérően – alakulhat. Bár szakmai mértékkel mérve szigorúan tudományos tevékenységnek kell maradnia, egyúttal a fejlesztés egyfajta „főhadiszállásává" formálódhat át, hosszabb időszakra kötve össze a művelődés távlati fejlesztését a jelen problémáira válaszoló vizsgálatokkal.

## A TERVEZÉS SZINTJE

A művelődéssel kapcsolatos kutatásfejlesztés jellegzetes formáját a *tervezésben* látjuk. A tervezésnek egyébként is megkülönböztetett fontosságot tulajdonítunk a művelődéssel – tágabban: a társadalommal – kapcsolatos kutatásokban. A társadalomtudományok sajátszerűsége ugyanis, hogy a megismerés és a változtatás szorosabban összefonódik, mint a természettudományok területén. Ezért a tervezésnek, meggyőződésünk szerint, *sajátos helye* és szerepe van a *társadalomkutatásban.* Ez az az akció, amelynek révén a társadalomról gyűjtött ismereteinket „alkalmazhatjuk"; egyúttal azonban csak ilyen akciók révén ismerhetjük meg magát a társadalmat. Így hát amikor a tervezés szintjéről beszélünk, nem az ágazati irányítás meghatározott fokára gondolunk, hanem – a szót tágabb értelemben használva – a *kutatás, alkal-*

*mazás és fejlesztés sajátos egybefonódását* értjük rajta. (...)

... Két irányban ágazhat el a művelődéskutatás. Az egyik irányban egy komplex és átfogó *művelődéselmélet* felé, amely megkísérel a művelődés alapproblémáira válaszolni. Ezek az alapproblémák részben már ma is ismertek, sőt néhányra válaszolni is tudnánk, bár még nem szintetizáltuk a lehetséges válaszokat. Más kérdésekre következtetni tudunk, ha a tervezési szinten fölvetődő problémák mélyére gondolunk. Egy sor kérdést azonban még csak föl sem tudunk tenni. Mindenesetre bizonyosnak látszik, hogy az egyik, ha nem a legfontosabb kérdése egy jövendő marxista művelődéselméletnek *a kultúra:* amely az ember nembeli fejlődésének „mélységi dimenziója", s amelynek révén az ember a történelem során emberré vált. Ehhez a marxista kultúrafogalomhoz kétségkívül társulnia kell a személyiségelméletnek, amely a személyiségről mint a kultúra elsajátítójáról, egyben azonban alkotójáról és továbbvivőjéről beszél.

A tervezésből kiindulva azonban nemcsak az elmélet felé visz tovább az út, hanem a *művelődési viszonyok megváltoztatása* felé is. A művelődés távlati tervezésével kapcsolatos – a hetvenes években megindult, s az utóbbi egy-két esztendőben felgyorsult – munkálatok ma már lehetővé teszik, hogy a tervezés és fejlesztés *változó kapcsolatairól* is beszélhessünk. Mihelyt ugyanis a távlati tervezés munkálataiba sikerül bevonnunk a közoktatás-közművelődés különböző irányítási szintjein dolgozókat, határozottan kirajzolhatók olyan területi csomópontok az országban, ahol a helyi, regionális és országos érdekek egyaránt a művelődés tartalmi és szervezeti megújítása felé mutatnak. Néhány ilyen csomópontot már ma is jól ismerünk. Városi vagy városiasodó vonzáskörzeteket, illetve olyan tájközpontokat, amelyeknek társadalmi-gazdasági fejlődése a szocialista művelődés kibontakoztatását, a műveltség új minőségét

tűzi napirendre. E vonzáskörzetek és tájközpontok a művelődés egységes egészben történő kutatásához és komplex fejlesztéstervezéséhez már a következő tervidőszakban megfelelő terepül kínálkoznak.

A lehetséges fejlesztés ilyen kutató célú tervezésének haszna kettős. Egyrészt *modellként* szolgál arra, hogy más, összetettebb és ennek következtében nehezebben áttekinthető társadalmi-gazdasági terepen milyen művelődési tevékenységek hívhatók életre, milyen szervezeti formák segítik kibontakozni őket. Másrészt – idejekorán megindítva – hivatalos rangra emelkedhet, s beilleszkedhet az illető régió középtávú társadalmi-gazdasági tervezésébe.

Azt javasoljuk tehát, hogy a művelődéssel kapcsolatos kutatások országos középtávú tervét készítve a kutatások konkrét, tervezési leágazását már vegyük figyelembe. Teréül azok a *tájközpontok és vonzáskörzeteik* kínálkoznak, ahol a társadalmi-gazdasági fejlődés szintje és üteme a jövőben előreláthatóan a művelődést fejlesztő kezdeményezéseket serkenthet. E körzetekben megkezdhetnénk a közoktatás és a közművelődés új egészben történő tervezését. E tervezés egyrészt számos további elméleti kérdést tehet fel a művelődés kutatásával foglalkozó társadalomtudományoknak. Másrészt serkentheti, felgyorsíthatja a művelődési tevékenységeket, és ezzel a művelődés távlati fejlesztésének kibontakoztatásához járul hozzá.

CSOMA GYULA

# TANANYAGREFORM ÉS PERMANENS KÉPZÉS

*(Rövidítve)*

## MIT VÁR A PERMANENS KÉPZÉS AZ ISKOLÁTÓL?

Az elvárást úgy lehetne summázni, hogy az iskolának *nyitottá és dinamikussá kell átalakítania művelődési anyagát, megszüntetve a tananyag enciklopedizmusát, s alkotó tevékenységgé kell fejlesztenie a tanulást.* Az enciklopedizmus megszüntetése a feltétele annak, hogy az iskola nyitottá és dinamikussá váljék, s annak is, hogy a tanulás alkotó jellegűvé változzon.

Természetesen ennek más feltételei is vannak, s ezek elsősorban metodikaiak, pontosabban és elvontabban a tanítás-tanulási folyamat teljes strukturális átalakítását jelentik. Egészen új szemléletre van szükség. Ennek kifejlődését – s ezzel az enciklopedizmus kisöprését az iskolából – nemcsak a pedagógia évszázados beidegződései gátolják, hanem a „tananyagrobbanással" előállott új helyzet is. De éppen ebből a helyzetből tudunk kilépni a nyitott, dinamikus tananyaggal és olyan tanítási-tanulási struktúra felépítésével, amely a cselekvőképesség, a gondolkodni tudás irányába fejleszti a személyiséget. Hiszen nemcsak megnövekedett az emberiség tudásanyaga, hanem dinamikussá lett, részleteiben és összképet adó szintéziseiben is változik. Meg kell tehát tanítani az ifjúságot arra, hogy ezt a dinamikát követni tudja, fel kell készíteni új és új szintézisek megalkotására, *kezébe kell adni az egész életen át tartó tanulás módszereit, s fel kell nevelni bennük ennek indítékait,* mindez feltétele annak, hogy az iskola kaput nyisson a perma-

nens képzés felé, illetve annak, hogy a permanens képzés az iskola után eredményesen megvalósulhasson.

Úgy látszik, hogy a permanens képzés alig vár kevesebbet az iskolától, mint *valamennyi társadalmi, gazdasági, politikai – vagy egyszerűbben emberi – igény együttesen.* S ha a permanenciában kifejeződő célok nem alkotják is a teljességét annak a célrendszernek, amelynek irányába az iskolának haladnia kell, elég széles sávot foglalnak el benne.

## EGY MÁSIK LINEARITÁS

A tananyaggal kapcsolatos munkálatok fontos mozzanata (...) bizonyos újraválogatás, átrendezés, újfajta elosztás (...) amelynek olyan determinánsai vannak, mint a képzés hatékonyságának növelése és a követelményrendszer pontosan meghatározott lépcsőfokai. Ennek során nyilván megvalósul a tananyag tartalmának, képzési szintjeinek és követelményeinek egyfajta linearitása az iskolai fokozatok egymásutánjában. (...) A tananyag újraválogatása, átrendezése és újfajta elosztása (...) elkerülhetetlenül meg fogja követelni az ún. kiképzési szakasz egységes szemléletét. Tehát azt, hogy az óvodától a főiskoláig és egyetemig egységes rendszert képzeljünk el, olyan léniát, amelynek egymás után következő pontjai szorosan függenek egymástól. A tananyag és a képzési szintek elosztása ebben az egységes rendszerben ezen az „egy darabból álló lénián" történik, s bátran gondolhatunk arra, hogy követelményeket és tananyagrészeket eddigi pozíciójukhoz képest lejjebb vagy feljebb helyezzünk el.

*A permanencia lehetőséget kínál egy másik linearitás felépítésére is, amely azonban már túlnő a kiképzési szakasz keretein,* és a sokkal nagyobb mérvű csökkentés lehetőségeit nyújtja a kiképzési szakasz számára, mint annak saját, belső linearitása. Modern

közhely, hogy ma már nem lehet „mindent" megtanítani az iskolában. Tehát nem érdemes törekedni sem rá. Az iskola művelődési anyagának összeállításánál különben is eleve számolhat az iskolán túli tanulással, már csak ezért sem kell „mindent" megtanítani. A permanencia nagyon fontos gondolata, hogy nem lehet teljes, befejezett tudást adni a kiképzési szakasz egyetlen fokozatában sem: az általános iskolában sem, az egyetemeken sem. *Miért ne lehetne az ismereteket (a kiképzési szinteket) és a követelményeket úgy elosztani, hogy jusson belőlük az iskolán túli tanulás fázisaira is?*

Aligha fogadhatjuk el az „iskolai" és az „iskolán túli" viszonyát olyannak, amelyben az első a pillanatnyilag igaz ismeretek tárháza, a mindenkori „jelenlegi" helyzetet tükrözi, a második pedig megtanítja azt, ami a gyermek- és ifjúkor, valamint a felnőttkor között eltelt időben megváltozott. Természetesen ez is beletartozik viszonyukba, de nem meríti ki kettőjük egymásrautaltságát. Mint ahogy nem meríti ki a permanencia fogalmát a tudás mind magasabb fokozatainak megszerzése sem az eredeti kiképzési szakasz befejezése utáni periódusokban. A művelődési anyagnak a kiképzési és a továbbképzési szakaszban egyaránt lesznek statikusabb és dinamikusabb elemei, a *dinamizmus és a nyitottság mindkét szakasz sajátja.* A gondolkodási és cselekvési képességek általános és speciális (szakmai) szintjei nagyon differenciált és több rétegű rendszert alkotnak, amelynek egyes rétegeit, ágazatait meghatározott szinteken az iskolai szakaszban, más rétegeit, ágazatait magasabb szinteken, az iskolán túli szakaszban lehet kifejleszteni. (...)

Lehetnek értelmezésbeli problémáink. Meddig „iskolai" az iskolai szakasz, s hol kezdődik az „iskolán túli"? Hogyan kell értelmeznünk az egyik s hogyan a másik karakterét, céljait, funkcióit? (...) A lényeg azonban nem ez. Kérdéseinknél, amelyekre a válasz konkrét elemzés után megadható, fontosabb

a permanencia gondolata. A felkészülés és az alkalmazása merev életkorhatárainak eltűnése olyan *permanensen nyitott* tanítási-tanulási rendszert tételez fel, amelyet nem is lehet másnak, csupán egységesnek elképzelni, s amelyben minden előző periódus kapcsolódik a következő periódushoz.

A gyakorlatban egy térben szerteágazó, időben pedig nemcsak egymásutániságot, de egymásmellettiséget is megvalósító rendszer jön létre, amelyet – vizuális megjelenítéssel – leginkább a fához: törzséhez és kibomló lombkoronájához lehet hasonlítani. De ez a rendszer *módot ad a művelődési anyag és a képzési szintek lineáris irányú mozgatására.* Másképpen fogalmazva: jobban és „levegősebben" lehet „teríteni" a tananyagot benne, mint a szűkebb és végletesebb, történelmi értelemben vett iskolában. (Hiszen a kiképzési szakasz egyetlen fokozatában sem kell s nem is lehet befejezett, teljes tudást adnunk.) Valószínű, hogy az általános műveltség és a speciális, ún. szakműveltség (képzettség) lineáris mozgatására vagy „levegős terítésére" egyaránt gondolhatunk. A permanens rendszer korántsem csak az ilyenfajta linearitás szerkezeti kerete. Hanem kerete az egyszerűbbtől a bonyolultabb felé, az alapoktól a logikai és didaktikai következmények felé, az analízisektől a szintézisek felé, a jelenségek világától a lényeg világáig haladó tanulási folyamatnak is. Sőt dinamikus ismeretek dinamikus nyomonkövetésének is, egészen új és új szintézisek megalkotásáig – mindez elfér benne együtt.

## KIKÉPZÉS ÉS TOVÁBBKÉPZÉS

*Az iskola művelődési anyagának ma már mindenképpen tekintettel kellene lennie az iskolán túli periódusokra.* Mégpedig ezek tartalmára, általános és konkrét céljaira, tanítási-tanulási folyamataik struktúráira. Ismernünk kellene a folytatásokat ahhoz, hogy a ki-

képzési szakasz nyitottságát, dinamizmusát és alkotó jellegét megvalósítsuk. És ne csak általában, hanem minél konkrétabban és valóságosabban törekedjünk arra, hogy a fiatalokat az egész életen át tartó tanulásra felkészítsük – kifejlesztve ennek képességét és motívumait. Nem elegendő tehát a kiképzési szakasz saját belső linearitásán végighaladni: az általános iskolának szakmunkásképzők és a középiskolák igényeit megcélozni, a szakmunkásképzőnek a szakmát, a sokféle középiskolának a szakmát és a felsőfokú tanulmányokat. Azt a szisztematikus folytatást is célba kellene venni, amely a kiképzési szakasz lépcsőzetesen elhelyezkedő befejezési pontjaihoz lépcsőzetesen hozzákapcsolódhat.

Ahhoz, hogy minél pontosabban kidolgozhassuk a kiképzési szakasz követelményeit, *tudnunk kell, hogy milyen követelményeket szükséges meghatároznunk a továbbképzési szakasz különböző célú és formájú oktatási-képzési folyamatában.* Hiszen – legalábbis elméletileg – minden továbbképzés a kiképzés szerves folytatása, amely csak azokra a szintekre épülhet, amelyeket a kiképzési periódus elért. Csak azokba az irányokba haladhat tovább, amelyekhez a kiképzési periódus megfelelő alapot biztosított; azt fejezheti be, amit a kiképző szakasz elkezdett. Ezért igényei éppúgy visszahatnak a kiképző szakaszra, ahogyan ezen a szakaszon belül minden magasabb fokozat igényei hatnak az őket megelőző alacsonyabb fokozatra. Még akkor is, ha netán nem fogadjuk el annak a lehetőségnek – legalább elméleti – realitását, hogy a tananyag lineáris irányú mozgatásával átléphetjük a történelmi értelemben vett iskola határait.

A tanulás a permanens képzésben olyanná válik, mint egy képregény: „folytatása következik!". A folytatásos képregény minden közleménye befejezetlen, és mindig a legizgalmasabb pillanatokban szakad meg az esemény összefüggő lánca. A tanulási periódusok nyitottsága azért mégsem ilyen nagy fokú,

de nyitottság, amely feltételezi a folytatást. *S minden befejezést csak akkor lehet jól megszerkeszteni, ha tudjuk, hogy mi lesz a következő folytatás első képén.* A „comics-szemlélet" különben rávezethet a konkrét megoldásokra, ha a tananyag perspektivikusabb elosztásával próbálkozunk, ha bizonyos elemeit (képzési igényeivel együtt) megpróbáljuk kivinni a szakmunkásképzők, a középiskolák, a főiskolák és egyetemek kapuján – s igazolhatja vagy cáfolhatja ennek lehetőségét.

## MIT KÍVÁN AZ ISKOLA A PERMANENS KÉPZÉSTŐL?

Az „iskolai" és az „iskolán túli" így aztán kölcsönösen feltételezi egymást. *Nemcsak a permanens képzés támaszthat igényeket az iskolával, hanem az iskola is a permanens képzéssel szemben.* (...)

Az iskolán túli tanulás egyik tartománya a kötetlen vagy részben kötött önképzés. Erre az iskola készíthet fel, és a közművelődés legszélesebb értelemben vett apparátusa elégítheti ki, de motiválásában és előrehaladásában szerepet kaphat az iskolán túli tanulás másik nagy tartománya: a szervezett, tartós továbbképzés, elsősorban speciális szakmai célok érdekében. Az „iskolai" és az „iskolán túli" viszonyában erre az utóbbira kell apellálnunk. Hiszen formája, jellege, szervezettsége, céljainak konkrétsága, művelődési anyagának körülhatárolt volta, tervezhetősége és (didaktikai szakszerűség esetén) tanítási-tanulási folyamatának sajátosságai a *korszerű iskola szerves folytatásává tehetik.*

Ez a fajta továbbképzés jellegénél, feladatainál fogva rendkívül szerteágazó, formáinak világa igen gazdag. Fejlődésének fő tendenciája évek óta a differenciálódás. Újabb és újabb ágazatok alakulnak ki és nyerik el önállóságukat. Rendszerré szerveződésükről azonban még alig beszélhetünk. Nem jött létre – bár fejlődőben van – egyfajta didaktikai in-

tegráció, amely a közös metodikai igényekre hivatkozva közelebb hozhatná, sőt egy táborba toborozhatná ezeket az ágazatokat és formákat. Olyan tartalmi integráció sem alakulhat még ki, amely a párhuzamosan futó, de azonos célú stúdiumokat gazdaságosan egybehangolhatná, s az egymás után következő fokozatokat precízen összekapcsolná egymással. A célok integrációjának hiánya pedig megengedi a szakmai prakticizmus burjánzását. Ebben a pillanatban lehetetlen úgy megtervezni és véghezvinni a továbbképzési stúdiumokat, hogy saját speciális céljainak megvalósításán keresztül minél pontosabban meghatározott, távolabbi és egyetemesebb nevelési célok irányába hassanak. Nincsenek folyamatosan felépített tananyag-konstrukciók és követelményrendszerek. Szóval az *elkerülhetetlen és szükséges differenciálódásnak együtt kellene kifejlődnie a szemlélet, a tervezés, a célkitűzések és a metodika integrációjával.* Nem szorul bővebb bizonyításra, hogy a ma még áttekinthetetlen – s rendszernek alig nevezhető – továbbképzés alkalmatlan arra, hogy beépüljön a permanens képzés folyamataiba.

Az integráció egyrészt a hatékonyság feltétele. S ezzel együtt elengedhetetlen feltétele annak, hogy a kiképzési szakaszt a továbbképzési szakasz megfelelő színvonalon folytathassa; megvalósítva saját nyitottságát és dinamizmusát, lemondva az enciklopedizmusról, gondolkodási és cselekvési képességeket fejlesszen tovább. Másrészt a kiképzési és a továbbképzési szakasz kapcsolatának, az átmenetek biztosításának is az integráció a feltétele. Egyszóval az *integráció teremtheti meg a továbbképzés rendszerré szerveződésének alapjait.*

A permanencia kiépítése nálunk is és világszerte most került napirendre. *Az iskola a soron levő reformmal fokozatosan eljuthat oda, hogy a permanenciának kaput nyisson, de csak akkor* – s ezt kellett ilyen hosszadalmasan bizonyítani –, *ha az iskolán túli tanulás rendszere megteremti számára annak elő-*

*feltételeit.* Nem lehet helye sorrendi vitának az iskola és a továbbképzés között. Nincsen itt sorrendiség: egymásba fonódó, egymást kiegészítő, együtt, egy ütemben végrehajtható feladatok vannak. A továbbképzés rendbetétele nem egyszerűen a permanens képzés második szakaszának, iskolán túli periódusainak ügye, hanem közeli és távoli perspektívái szerint a korszerű iskola szoros feltétele. (...)

*Köznevelés, 1973. június 29.*

# VÁLOGATOTT BIBLIOGRÁFIA


**1962**

*Szarka József:* A hazai neveléstudomány időszerű kérdései. = Tanulmányok a neveléstudomány köréből. Bp. 1962.

**1964**

*Pataki Ferenc:* Pedagógia és szociológia. = Tanulmányok a neveléstudomány köréből. Bp. 1964. *Szarka József:* A szocialista ember neveléséért. = Társadalmi Szemle, 1964. 8–9. sz.

**1965**

*Szarka József:* A szocialista pedagógiai gondolat hazai fejlődése. = Pedagógiai Szemle, 1965. 4. sz. *Horváth György:* A „sokoldalúság" marxi eszménye. = Pedagógiai Szemle, 1965. 2. sz. *Kiss Árpád:* Tervszerűség és tudományos tervezés a nevelésben. = Tanulmányok a neveléstudomány köréből. Bp. 1965.

**1966**

Merre tartson a neveléstudomány? (Vezércikk). = Pedagógiai Szemle, 1966. 10. sz.

**1968**

*Kiss Árpád:* Az általánosan művelő tanítás tartalma. = Pedagógiai Szemle, 1968. 5. sz. *Bakonyi Pál:* Nevelési céljaink két vizsgálat tükrében. = Tanulmányok a neveléstudomány köréből.

Bp. 1968. *Gáspár László:* A közösségi tevékenységre épülő nevelési folyamat általános vonásai. = Tanulmányok a neveléstudomány köréből. Bp. 1968. *Kozma Tamás:* A korszerű pedagógiai gondolkodás lehetőségei. = Valóság, 1968. 2. sz. *Pataki Ferenc:* Nevelésügyünk és a szociológia. = Társadalmi Szemle, 1968. 11. sz.

**1969**

*Kontra György:* A tudományok fejlődése és a permanens reform. = Pedagógiai Szemle, 1969. 11. sz. *Kiss Árpád:* Fejlődésünk távlatai és az iskola. = Magyar Pedagógia, 1969. 4. sz. *Ferge Zsuzsa:* Társadalmi mobilitás, a társadalom nyitottsága. = Valóság, 1969. 6. sz. *Kiss Árpád:* Műveltség és iskola. = Tankönyvkiadó. Bp. 1969.

**1970**

*Nagy József:* Az iskolafokozatok távlati tervezése. Iskolarendszerünk alapvető szerkezeti problémái. = Tankönyvkiadó, Bp. 1970. *Bakonyi Pál:* A nevelés célja és az ifjúságpolitika. A szocialista személyiség nevelése és a közösség. = Tankönyvkiadó, Bp. 1970. *Mihály Ottó:* Az embereszmény pedagógiai funkciójáról. = Magyar Pedagógia, 1970. 1. sz.

**1971**

*Gyurcsik Mária:* Gyorsuló idő az iskolában. = Valóság, 1971. 3. sz. *Mihály Ottó:* A marxista nevelés a filozófiáról. = Magyar Pedagógia, 1971. 3. sz. *Szarka József:* A nevelési tapasztalat. Bp. 1971.

**1972**

*Marx György:* Iskolák a tudományos-technikai forradalomban. = Társadalmi Szemle, 1972. 2. sz. *Tánczos Gábor:* Mit tehet az iskola? = Élet és Irodalom, 1972. március 4. *Kiss Árpád:* Az iskolarendszer egysége és differenciáltsága. = Pedagógiai Szemle, 1972. 3. sz. *Aczél György:* Az oktatásügy fontos

társadalmi, politikai kérdés. = Köznevelés, 1972. 15. sz. *Mihály Ottó:* A nevelés célelmélete, mint nevelésfilozófiai probléma. = Tanulmányok a neveléstudományok köréből. Bp. 1972. *Szarka József:* A pedagógiai tapasztalat nevelésfilozófiai értelmezése. = Tanulmányok a neveléstudományok köréből. Bp. 1972. *Zrinszky László:* Eszmény és érték. (Egy nevelésfilozófiai probléma elágazásai). = Tanulmányok a neveléstudományok köréből. Bp. 1972. *Gazsó Ferenc:* A közoktatási rendszer mobilitási funkciói. = Köznevelés, 1972. 17. sz. *Ferge Zsuzsa:* A társadalmi struktúra és az iskolarendszer közötti néhány összefüggés. = Szociológia, 1972. 1. sz. *Nagy Sándor:* A pedagógia tárgyának jelenkori problematikája. = Tanulmányok a neveléstudományok köréből. Bp. 1972.

## 1973

*Kiss Árpád:* Korszerű műveltség – tananyag-korszerűsítés. = Pedagógiai Szemle, 1973. 4. sz. *Nagy Sándor:* A korszerűség értelmezése az oktatásban. = Pedagógiai Szemle, 1973. 4. sz. *Vadas György:* A nagy modell (a nevelésügy távlati képe) kérdéséről. = (Kézirat). 1973. (sokszorosítva). *Köpeczi Béla:* Társadalom, műveltség, értelmiség. = Népművelés, 1973. 9. sz.

## 1974

Iskolarendszerünk távlati fejlesztéséről. Tervtanulmányok. (Írták: *Bakonyi Pál, Ferge Zsuzsa* stb.) 1974. (sokszorosítva). = MTA közleményei 2. *Pesti János:* Meditáció az oktatás korszerűsítésének megvalósítása közben. = Valóság, 1974. 9. sz. *Ágoston György:* Gondolatok a korszerű oktatásról. = Pedagógiai Szemle, 1974. 4. sz. *Mihály Ottó:* Nevelésfilozófia és pedagógiai célelmélet. = Bp. 1974. *Nagy József:* A gyorsuló fejlődés. = Köznevelés, 1974. 26. sz. (Vitaindító). Hozzászólók: *Ágh Attila:* A jövő oktatása és a pedagógia. = Köznevelés, 1974. 31. sz. *Heller László:* Robbanásszerű fejlődés. = Köznevelés, 1974. 31. sz. *Genzwein Ferenc:* Megteremteni az új iskolát. = Köznevelés, 1974. 33. sz. *Valkó Iván P.:* Dinamikus műveltségeszmény. = Köznevelés, 1974. 33. sz. *Platthy Pál:* A technológiai ritmusváltás oktatásügyi következményei. = Köznevelés, 1974. 32. sz. *Korányi György:* A fejlődési folyamat két oldala. = Köznevelés, 1974. 32. sz. *Belényi József:*

A gyorsuló fejlődés tagadhatatlan tény. = Köznevelés, 1974. 32. sz. *Holics László:* A stagnálás pedagógiája. = Köznevelés, 1974. 36. sz. *Tar Károly:* A közoktatás és a közművelődés kapcsolatáról. = Társadalmi Szemle, 1974. 11. sz.

## 1975

*Faludi Szilárd:* Adalékok a nevelésfilozófia kérdéséhez. = Pedagógiai Szemle, 1975. 7–8. sz. Az ezredforduló iskolai műveltsége. = Magyar Tudomány, 1975. 3. sz. *Fukász György:* Tudományos-technikai forradalom, oktatás, művelődés. = Pedagógiai Szemle, 1975. 3. sz.

## 1976

*Aczél György:* Számvetés után, munka közben. = Valóság, 1976. 1. sz. *Nagy Sándor:* Vizsgálódások a pedagógia időszerű tudományelméleti kérdései c. témakörben. = Magyar Pedagógia, 1976. 3. sz. *Berend T. Iván:* Gazdaság-műveltség-társadalom-tudomány. = Magyar Tudomány, 1976. 7–8. sz. *Durkó Mátyás:* A permanens nevelés. = Az alakuló ember. Bp. 1976. *Erdei Grúz Tibor:* A közoktatás ellentmondásai. = Magyar Tudomány, 1976. 2. sz. *Gazsó Ferenc:* Iskolarendszer és a társadalmi mobilitás. = MSZMP KB Társadalomtudományi Intézet. 1976. *Ferge Zsuzsa:* Az iskolarendszer és az iskolai tudás társadalmi meghatározottsága. = Bp. 1976. A Magyar Tudományos Akadémia állásfoglalásai és ajánlásai a távlati műveltség tartalmára és az iskolai nevelőtevékenység fejlesztésére (1973–1976). (Sokszorosítva). 1976.

## 1977

*Loránd Ferenc:* Társadalmi érdek és az iskolarendszer. = Pedagógiai Szemle 1977. 11. sz. A köznevelés fejlesztésének néhány elméleti problémája. = Magyar Pedagógia, 1977. 3–4. sz. *Ágh Attila:* Tudományos-technikai forradalom és a művelődés. = Filozófiai tanulmányok. Bp. 1977. *Gáspár László:* A társadalmi gyakorlat szükségletei és az általános nevelés tartalma. = Neveléstudomány és társadalmi gyakorlat. Bp. 1977. *Inkei Péter–Kozma Tamás:* Célok, stratégiák a köznevelés

fejlesztésében. = Neveléstudomány és a társadalmi gyakorlat. Bp. 1977. *Köpeczi Béla:* Az iskola szerepe a társadalmi tudat formálásában. = Magyar Pedagógia, 1977. 3–4. sz.

Taní-tani (Vita) *Száraz György:* Semper reformare. = Élet és Irodalom, 1977. november 5. Hozzászólások: *Bán Ervin:* Egy javíthatatlan tanár hozzászólása. = Élet és Irodalom, 1977. november 5. *Nemeskürty István:* Feleltetni. = Élet és Irodalom, 1977. november 12. *Kronstein Gábor:* Semper disputáre? = Élet és Irodalom, 1977. november 26. *Zalka György:* A pedagógusok közérzete. = Élet és Irodalom, 1977. november 26. *Pásztor Emil:* Nyitott iskola, nyílt személyiség. = Élet és Irodalom, 1977. november 26. *Cserhalmi Imre:* Kérdőjelek. = Élet és Irodalom, 1977. november 26. *Farkas András:* „Tömbösített" ismeretanyag. = Élet és Irodalom, 1977. december 3. *Schiller Róbert:* Művelt ember vagy sokoldalú kontár. = Élet és Irodalom 1977. december 3. *Mezei Éva:* Nem középiskolás fokon. = Élet és Irodalom 1977. december 10. *Szikess Ferenc:* Mese a felgyorsult időről. = Élet és Irodalom 1977. december 17. *Magyar Imre:* Munkálatlan szürkeállomány. = Élet és Irodalom, 1977. december 31. *Molnár Zoltán:* „Taní-tani"? = Élet és Irodalom, 1978. január 14. *Gánti Tibor:* Részekből: egész. = Élet és Irodalom, 1978. január 21. *Varga Tamás:* Számí-tani. = Élet és Irodalom, 1978. február 4. *Gerelyes Endréné:* Egymillió gyerek iskolája. = Élet és Irodalom, 1978. február 18. *Nagy Mária:* Testreszabott ismeretek. = Élet és Irodalom, 1978. február 25. Vitazáró beszélgetés Kornidesz Mihállyal. = Élet és Irodalom, 1978. április 15. Köznevelés 1978. április 28. *Inkei Péter:* Az intézményes nevelés határai. = Köznevelés, 1977. 7. sz. *Fekete József:* Szakember vagy művelt ember. = Köznevelés, 1977. 16. sz. *Cravero Róbert:* A népgazdaság munkaerőszükséglete és az oktatás távlati fejlesztése. = Társadalmi Szemle, 1977. 5. sz. *Horváth Márton–Kozma Tamás:* Neveléstudományi kutatások és iskolarendszerünk korszerűsítése. = Magyar Tudomány, 1977. 4. sz. *Berend T. Iván:* Mai gazdaságpolitikánk – történeti összefüggésben. Az oktatási rendszer szerepe. = Magyar Tudomány, 1977. 6. sz. *Tímár János:* Munkaerőtervezés és oktatásfejlesztés. = Köznevelés, 1977. 32. sz. *Inkei Péter–Kozma Tamás–Ritoók Pálné:* A köznevelés fejlesztésének fő irányai. = Magyar Tudomány, 1979. 4. sz. *Petrikás Árpád:* Elmélet és gyakorlat az iskola szocialista nevelési rendszerének fejlesztésében. = Pedagógiai Szemle, 1979. 2. sz. *Földi Jenő:* Szakképzés-szakműveltség. = Pedagó-

giai Szemle, 1979. 11. sz. *Kornidesz Mihály:* Iskolarendszerünk alapja: az általános iskola. = Társadalmi Szemle, 1979. 3. sz. *Monigl István:* A népgazdasági tervezés és az oktatási rendszer kapcsolata. = A neveléstudomány és a társadalmi gyakorlat. Bp. 1979. *Inkei Péter:* Az iskolarendszer alapszerkezeti változásai és az iskolahálózat. = Pedagógiai Szemle, 1979. 2. sz. *Kozma Tamás:* Művelődés és érdek. = Világosság, 1979. 6. sz. *Ágh Attila:* Művelődés vagy nevelés. = MagyarFilozófiai Szemle, 1979. 1–2. sz. *Gáspár László:* A szubjektumok termelődésének „művelődéselméleti" koncepciója. = Magyar Filozófiai Szemle, 1979. 1–2. sz. *Horváth Márton:* A képességfejlesztő iskola és az oktatási rendszer. = Valóság, 1979. 9. sz. *Inkei Péter:* A köznevelés és területi fejlettség összefüggései. = Magyar Pedagógia, 1979. 2. sz. *Forrai R. Katalin–Hegedűs T. András:* Köznevelés, intézményhálózat és településszerkezet. = Köznevelésünk Évkönyve. 1976–77. Bp. 1978. *Rét Rózsa:* Akadémiai bizottságok az ezredforduló iskolájáért. = Köznevelésünk Évkönyve 1976–77. Bp. 1978.

„Alfa" vita (Vélemények és hozzászólások a komplex művelődési intézmények létrehozásának problémaköréhez) 1978–80-ig. *Csoma Gyula:* Az iskola és a közművelődési intézmények együttműködéséről. = Pedagógiai Szemle, 1978. 1. sz. *Papp Margit:* Az integráció és akadályai. = Népművelés, 1978. 3. sz. *Horváth Attila–Pőcze Gábor:* Az integráció akadályai. = Népművelés, 1978. 12. sz. Nyílt levél Horváth Attilának és Pőcze Gábornak az integráció akadályairól. = Népművelés, 1979. 4. sz. *F. Vankó Ildikó:* Nevelési létesítményeink és a társadalmi érdek. = Pedagógiai Szemle, 1979. 3. sz. *Horváth Attila–Pőcze Gábor:* Az integráció (?) akadályai. = Népművelés, 1979. 10. sz. *Eszik Zoltán:* A komplexitás társadalmi szükséglet. = Népművelés, 1980. 82. sz. *Csoma Gyula:* Komplex intézmények, kérdőjelek és tennivalók. = Köznevelés, 1980. 9. sz. *Vészi János:* Mozgalom és kutatás. = Köznevelés, 1980. 12. sz. *Forró Péter:* És mégis mozog a fal. A nagykovácsi megszállottak válasza. = Magyar Hírlap, 1980. augusztus 16.

## 1978

*Bakonyi Pál:* Három vázlat a nevelőiskola tárgyköréből. = Műhelytanulmányok. OPI Dokumentumok 10. sz. *Csoma Gyula:* „Kizökkent az idő", avagy hogyan kell tanítani. = Valóság, 1978.

5. sz. *Salamon Zoltán:* A közoktatáspolitika és a neveléstudomány kapcsolata. = Magyar Pedagógia, 1978. 2. sz. *Jáki László–Salamon Zoltán:* A kritika helyzete a neveléstudományban. = Pedagógiai Szemle, 1978. 9. sz. *Berend T. Iván:* Valóságkövető iskola *(Kékesi Katalin* interjúja) = Élet és Irodalom, 1978. szeptember 5. Milyen legyen a jövő iskolája? (Szerkesztői beszélgetés). = Magyar Nemzet, 1978. szeptember 20. *Kaján László:* Reformjaink távlatai. = Köznevelés, 1978. 32. sz.

Makarenkó-vita. *Loránd Ferenc:* Makarenkó iskoláinkban. = Köznevelés, 1977. december 16. *Szarka József:* Milyen úton járunk? = Köznevelés, 1978. január 20. *Székely Tibor:* A szocialista iskoláért – Makarenkótól tanulva. = Köznevelés, 1978. február 10. *Fórizs József:* Kell-e gyökeres fordulat a pedagógiában?. = Köznevelés, 1978. március 9. sz.

*Szabady Egon:* A demográfiai tényezők hatása az iskolarendszerre és a munkaerőhelyzetre. = Demográfia, 1979. 2–3. sz. *Nagy József:* Köznevelés és rendszerelmélet. = Veszprém. 1979. OOK. *Lénárd Ferenc:* A közoktatás fejlesztése és a pszichológia. = A neveléstudomány és a társadalmi gyakorlat. Bp. 1979. Az ezredforduló iskolája. (Írták: *Inkei Péter, Kozma Tamás* stb.) = Bp. 1979. *Marx György:* Jövőidőben. Egy fizikus írásai az iskoláról. = (Gyorsuló idő) Bp. 1979.

**1980**

*Vészi János:* Alfa születik. = Bp. 1980. *Mihály Ottó:* Pillantás az iskola mai problémáira. = Köznevelés, 1980. 43. sz. *Kronstein Gábor:* Pedagógiánk és a türelmetlen társadalom. = Köznevelés, 1980. 42. sz. *Gazsó Ferenc–Pataki Ferenc:* Elvek és javaslatok a közoktatás fejlesztéséhez. = Szociológia, 1980. 2. sz. *Háber Judit–Sas Judit:* Tankönyvszagú világ. = Bp. 1980. *Kozma Tamás:* Mit akar a társadalom? = Köznevelés, 1980. 25. sz. *Pozsgay Imre:* Együttműködés azonos célok alapján. = Köznevelés, 1980. 37. sz. *Kozma Tamás:* Az ezredforduló iskolája. = Köznevelés, 1980. 13. sz. *Ferge Zsuzsa–Gazsó Ferenc:* A közoktatási rendszer társadalmi funkciói és funkciózavarai. = Társadalomtudományi Közlemények, 1980. 1. sz. *Széchy Éva:* A nevelés tudományos prognosztizálása és a szocializmus. = Magyar Pedagógia, 1980. 2. sz. *Tóthpál József:* Az integráció felé. = Népművelés, 1980. 8. sz.

„Mozgó Világ"-vita. *Andor Mihály:* Dolgozat az iskoláról. = Mozgó Világ, 1980. 12. sz. – 1981. 1. sz. *Horváth Attila:* Hogyan tanítsunk könnyen, gyorsan történelmet. = Mozgó Világ, 1980. 12. sz. Dolgozat a tanteremről. = Mozgó Világ, 1981. 1. sz. *Spielmanné Boga Ildikó:* Mi az oka, hogy Magyarországon az irodalmi és nyelvi nevelés mestersége lábra nem tud kapni. = Mozgó Világ, 1981. 2. sz. *Köteles Pál:* Fordított optika. = Mozgó Világ, 1981. 2. sz. *Nové Béla:* Mesélő fák – fásult mesélők. = Mozgó Világ, 1981. 3–4. sz. *Csöregh Éva:* Nulladik vagy tizenharmadik óra. = Mozgó Világ, 1981. 3–4. sz. *Kozma Tamás:* Hogyan építsük újjá az iskolát? = Mozgó Világ, 1981. 3–4. sz. *Szűk László:* Dolgozatjavítás. = Mozgó Világ, 1981. 3–4. sz *Pritz Pál:* Folytatni, de jobban. = Mozgó Világ, 1981. 5. sz. *Kovács N. Mária–Örkény Antal:* Szakérettségisek. = Mozgó Világ, 1981. 5. sz. *Berki Erzsébet–Gál Szabó István:* Hozzáértés kompetencia nélkül. = Mozgó Világ, 1981. 6. sz. *Veres László:* Valódi differenciálás. = Mozgó Világ, 1981. 6. sz. *Bálint B. András:* Halmazelmélet és demográfia. = Mozgó Világ, 1981. 7. sz. *Pásztor Emil:* Hazafiságról – nemzetköziségről. = Mozgó Világ, 1981. 7. sz. *Tóth Gábor:* Ugrás – dobbantás nélkül. = Mozgó Világ, 1981. 8. sz. *Hadas Ferenc:* Dolgozat az orosz oktatásról. = Mozgó Világ, 1981. 8. sz. *Kartal Zsuzsa:* Sors bona nihil aliud. = Mozgó Világ, 1981. 8. sz. *Forrai R. Katalin:* Gondolatok az „iskoláról" és a „pedagógusról". = Mozgó Világ, 1981. 9. sz. *Mányoki Endre–Zsolnai József:* Egy másik iskola. = Mozgó Világ, 1981. 9. sz. *Gyurátz Ferenc:* Egy ötödéves emlékiratai. = Mozgó Világ, 1981. 9. sz. *Pőcze Gábor:* Dolgozat a fejletlen fejlesztésről. = Mozgó Világ, 1981. 10. sz. Történelmi leckék. = Mozgó Világ, 1981. 10. sz. *Czakó Gábor:* Válogatatlan kérdéseim. = Mozgó Világ, 1981. 11. sz. *Sáska Géza:* Egy döntéssorozat kényszerpályája. = Mozgó Világ, 1981. 12. sz.

**1981**

Gondolatok a pedagógiai kutatásról. (Vita). *Nagy József:* A pedagógiai kutatás helyzete és perspektívái. = Pedagógiai Szemle, 1981. 4. sz. *Inkei Péter:* A kutatás új stratégiájának igénye a pedagógiában. = Pedagógiai Szemle, 1981. 6. sz. *Gácser József:* A pedagógiai kutatómunka és a gyakorlat. = Pedagógiai Szemle, 1981. 6. sz. *Salamon Zoltán:* A neveléstudományi kutatások továbbfejlesztése. = Pedagógiai Szemle,

1981. 7–8. sz. *Vastagh Zoltán:* Kutató-fejlesztő munka az iskolában. = Pedagógiai Szemle, 1981. 7–8. sz. *Petrikás Árpád:* A neveléstudományi kutatások fejlesztésének feltételei. = Pedagógiai Szemle, 1981. 9. sz. *Zrinszky László:* A neveléstudomány önvizsgálatához. = Pedagógiai Szemle, 1981. 9. sz. *Báthory Zoltán:* A pedagógiai kutatás polgárjoga. = Pedagógiai Szemle, 1981. 10. sz. *Orosz Sándor:* Meditáció a pedagógiai kutatás néhány problémájáról. = Pedagógiai Szemle, 1981. 11. sz. *Boros Sándor–Durkó Mátyás–Harangi László:* Forradalmi helyzet a pedagógiában? = Pedagógiai Szemle, 1981. 12. sz. *Falus Iván:* A pedagógia rangja és színvonala. = Pedagógiai Szemle, 1982. 1. sz.

*Csoma Gyula:* A tananyag bűvöletében. = Valóság, 1981. 9. sz. *Kozma Tamás:* A demokratikus iskola: utópiák és realitások. = Világosság, 1981. 8–9. sz.

Összeállította: *Sárkányné Péter Anna*

# TARTALOM

Hogyan gondolkodjunk a közoktatásról? *(Csoma Gyula)* 5

I. A KÖZOKTATÁS HELYZETÉRŐL ÉS JÖVŐJÉRŐL

Őszinte szó a nevelési központokról. *Kerekasztal-vita. Vezette: Kozma Tamás* 29
*Ritoók Pálné:* A szakmai nevelés távlati fejlesztéséről az iskolarendszer tervezésével összefüggésben 39
*Horváth Márton:* Köznevelésünk rendszere a történelem mérlegén 50
*Andor Mihály:* Dolgozat az iskoláról 61
*Pritz Pál:* „Folytatni, de jobban" 119
*Tímár János:* A köznevelési rendszer távlati fejlesztésének néhány kérdése 129
*Berend T. Iván:* Mai gazdaságpolitikánk történelmi összefüggésben 146
*Csoma Gyula:* Kérdőjelek a munkások és parasztok iskolai továbbtanulása előtt 153
*Gazsó Ferenc:* Az egyenlőtlen esélyek és az iskola 161
Felnőttoktatás ma és holnap. *Kerekasztal-beszélgetés.* 183

II. A VÁLTOZÓ ISKOLA

*Ferge Zsuzsa:* Az iskolai struktúra és az iskola által közvetített tudás struktúrája közötti kapcsolat 215
*Nagy József:* A tízosztályos iskolarendszerről 240
*Vészi János:* Nevelési központ, komplex művelődési intézmény („Alfa") 254
*Kozma Tamás:* A változó iskola 267

## III. PERMANENS MŰVELŐDÉS, PERMANENS NEVELÉS

*Durkó Mátyás:* A művelődés és a nevelés viszonya 289
*Mihály Ottó:* A permanens nevelés-művelődés elméleti és gyakorlati törekvései 306
*Kozma Tamás:* Társadalmi tervezés és művelődéstervezés 345
*Kozma Tamás–Mihály Ottó:* Művelődésünk távlati fejlesztése 369
*Csoma Gyula.* Tananyagreform és permanens képzés 378
Válogatott bibliográfia 387

A kiadásért felel a Kossuth Könyvkiadó igazgatója
Zrínyi Nyomda, Budapest – 82.1345/1
Felelős vezető Vágó Sándorné vezérigazgató
A kötetet Nyerges András szerkesztette
A sorozatterv Erdélyi Judit munkája
Műszaki vezető Aranyi Imre
Terjedelme 20 (A/5) ív